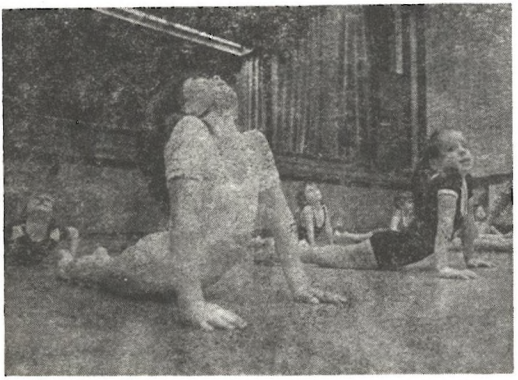
A testnevelés tanítása

XIX. ÉVFOLYAM
1983 | 4
A MŰVELŐDÉSI MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA



Boros Jenő felvétele

A testnevelés tanítása

Felelős szerkesztő:
Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:

Balázsné Kustos Mária
Burka Endre
Gyenge József
Dr. Nagy György
Pádár Károly
Dr. Székely Gabriella
Dr. Szigeti Lajos
Dr. Takács Ferenc

Rovatvezetők:

Dr. Andor György (Sport és nyelv)
Dr. Csider Tibor (Gyógytestnevelés)
Somorjai László (Riportok)
Szentgyörgyi Zoltán (Ötletek, újdonságok)
Lovas Albert (Képanyag)

E számunk szerzői: dr. Andor György nyelvész, Bp.; *Csábrák János* főiskolai hallgató, Pécs; *Gosztolya József* főiskolai hallgató, Pécs; *Herlicska Károly* főiskolai adjunktus, Pécs; *Kocsis Zsuzsa* testnevelő tanár, Bp.; *Molnár Anna* egyetemi tanársegéd, TF, Bp.; *Nagy Istvánné* könyvtáros TF, Bp.; *Nagy Sándor* testnevelő tanár, Bp.; *Somorjai László* testnevelő tanár, Bp.; *Szentgyörgyi Zoltán* egy. testnevelő tanár, Bp.; *Tóth Lajos* egy. testnevelő tanár, Debrecen, *Zsakay Kálmán* testnevelő tanár, Székesfehérvár.

TARTALOM

Molnár Anna: A „megtalált" ritmusérzék I. 97
Szentgyörgyi Zoltán: A követelmények szabály és a szabály követelmény jellege 106
Herlicska Károly: Hibajavítás flopp magasugrás közben 109
Zsakay Kálmán: Kreativitás a testnevelésben ... 111
Somorjai László: Riport Kelemen Imrével 117
Tóth Lajos: Középiskolába járó fiútanulók állóképességének egyik mutatója 119
Csábrák János—Gosztolya József: Gátfutás háromdimenziós biomechanikai filmelemzése az egyensúlyi helyzet megőrzése érdekében támasz és repülő fázisban 122
Folyóiratszemle 124
Könyvismertetés 125
Iskolai testnevelés Bibliográfia 126
Sport és nyelv 128

Megjelenik évente hatszor

ISSN 0563—2021

Szerkesztőség: Országos Pedagógiai Intézet, 1946 Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. Postafiók 33. Telefon: 211-200 — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivatalnál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (postacím: Budapest V., József nádor tér 1. — 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 33,— Ft. — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 5,50 Ft

Egyetemi Nyomda — 83.1194 Budapest, 1983
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató

A „megtalált" ritmusérzék I.

MOLNÁR ANNA

Napjainkban egyre több szó esik a „magasabbra, messzebbre, gyorsabban" sportbeli célokról. A világcsúcsjavítások centiméterekben, másodpercekben, dekagrammokban mérhetők, nem beszélve az esztétikai sportágak óriási fejlődéséről. A versenysport élvonala több sportágban egyre fiatalabb. Ez a fiatalok akcelerációjával és a modern technikai eszközök sportbeli felhasználásával magyarázható. A testnevelők és az edzők egyik legnehezebb feladata: küzdelem az idővel. Egyre több eszköz (a képzés hatékonyságát segítő módszerek, eljárások, szerek) felhasználása válik szükségessé az iskolai testnevelésben és a sport utánpótlás-nevelésében, hogy a felkészítés időtartamát lerövidítsük.

A kondicionális képességek (erő, gyorsaság, állóképesség) fejlesztésével sok könyv és szakcikk foglalkozik. Nagy az irodalma, mivel pontosan, megbízhatóan mérhetők e képességek. A koordinációs képességek fejlesztésével, mérési eljárásaival kevesen foglalkoztak, mert objektív mérése sokkal nehezebb.

Dr. Nádori László *(10)* a következő koordinációs képességeket sorolja fel:

1. egyensúlyérzék,
2. térbeli tájékozódó képesség,
3. kinesztétikus érzetek differenciáló képessége,
4. kinesztétikus érzetek feldolgozó képessége,
5. reakcióképesség,
6. *ritmusképesség.*

A felsorolt képességek az ügyességet jellemzik.

Jelen írásomban a sportmozgások tempójának, ritmusának elemzésével és a ritmusérzékkel foglalkozom, mivel ez utóbbi az egyik legfontosabb komplex képesség. A sportmozgások ritmusának oktatásával meggyorsíthatjuk a mozgástanulás idejét, eljuthatunk az önálló mozgástanuláshoz, és a mozgásellenőrzéshez is fontos támpontot adhatunk.

A sportmozgások ritmusának elemzése a sportban és testnevelésben elhanyagolt terület. Most szeretnék hozzájárulni e téma feltárásához.

Irodalmi áttekintés

Dr. Nádori László *(9):* „A sportmozgást akkor nevezzük ritmikusnak, ha a mozgássor időben úgy tagolt — szabályos vagy szabálytalan időközökkel —, hogy az egymástól eltérő mozgást létrehozó ingerek a mozgásvégrehajtás célszerűségének, gazdaságosságának megfelelően változtatják egymást. A ritmust olyan változások alkotják, amelyekre az izomimpulzusok időbeli rendezettsége jellemző...

A ritmusos mozgás alapvető jellemzői a gazdaságosság és célszerűség. Ez akkor érvényesül, ha olyan ciklikus és aciklikus mozgások kapcsolódnak össze, amelyek valamely meghatározott mozgásra mindenkor jellemző „mozgásdallamot képesek komponálni."

Szentpál Mária: *(17)* „A ritmus a zenében, a különböző vagy azonos időtartamú hangok és szünetek sora valamilyen metrumban. Ennek megfelelően a ritmus a táncban a különböző vagy azonos időtartamú fázisok sora valamilyen metrumban."

Erdős István *(5):* „A mozgás, illetve a gyakorlat ritmusán az azonos vagy különböző időtartamú, sebességű részmozdulatok, illetve alapformák sorát értjük, valamilyen ütembeosztás szerint."

Molnár Anna *(8):* „Mozgásritmus: a különböző vagy azonos időtartamú részmozdulatok (alapformák, illetve fázisok) sora valamilyen metrumban."

Dr. Nádori László *(10):* „A mozgásritmus a mozgás alkotóelemeinek hangsúlyozása a mozgásra jellemző időbeli sorrendben... Az ütem ... a mozgásritmus időbeli jellemzője."

Dr. Báthori Béla *(1):* „*A mozgásritmus a mozgásrészek sebességváltozásaiban* — felgyorsulások, lelassulások — *jelentkező olyan viszony, amely az időközönkénti erőfokozás által rendezettséget, arányosságot teremt a mozgásos cselekvések végrehajtásának téri, idői lefolyásában,*"

Kíváncsi voltam, hogy ezek a meghatáro-

Főiskola	TF	Eger	Nyíregyháza	Szombathely
A zenetanulás ideje	(415)*	(263)*	(414)*	(174)*
Egy és két év	29 (6,9%)	9 (3,4%)	24 (5,7%)	16 (9,1%)
Három vagy több év	61 (14,6%)	6 (2,2%)	18 (4,3%)	37 (21,2%)

* Megjegyzés: A zárójelben levő szám a vizsgálatba bevont összes hallgató.

zások, megfogalmazások milyen közel állnak a gyakorlathoz. Mivel ritmust zenei jelekkel lehet pontosan kifejezni, két felmérést végeztem annak megállapítására, hogy szakembereink milyen képzettséggel és elképzeléssel rendelkeznek ebben a témakörben.

Az első felmérés

a Testnevelési Főiskolán és a Tanárképző Főiskolákon tanuló testnevelés szakos diákok zenei előképzettségét vizsgálta. Az eredményt a táblázaton mutatom be.

A TF-en és a Tanárképző Főiskolákon nincs zenei képzés az általános tantárgyak között, testnevelés szakon. A TF-en a ritmikus sportgimnasztika tantárgy keretén belül két év alatt két órát biztosítanak a zenei alapképzésre (az alacsony összóraszám miatt). A torna és ritmikus sportgimnasztika szakképzésén két év alatt plusz két órában foglalkoznak a zene és a mozgás kapcsolatával.

A második felméréssel

azt szándékoztam kideríteni, hogy *„Tanítjuk-e a mozgások ritmusát?"*

A kérdést 15 általános, 15 középfokú, 10 főiskolán tanító testnevelő tanárnak és 10 torna és ritmikus sportgimnasztika edzőnek kérdőíven tettem fel. Bemutatom a kérdőívet.

II. feladatlap

(Húzza alá a megfelelő válaszokat!)

1. Neme: nő férfi

2. Melyik évben fejezte be főiskolai tanulmányait?
TF:... Tanárképző Főiskola:...

3. Van-e zenei képzettsége?
nincs igen: zenei általános iskola
hangszertanulás
zenei felsőfokú végzettség

4. Tanítja-e a mozgások ritmusát?
igen nem részben

5. Milyen mozgások ritmusát tanítja?
a) gimnasztikai gyakorlatok
b) tornaelemek
c) ritmikus sportgimnasztika gyakorlatok
d) torna versenygyakorlatok vagy ritmikus sportgimnasztika koreográfiák

6. Írjon egy-egy példát az 5. pontban megjelöltekre!
(A mozgások ritmusát írja a gyakorlatok alá hangjegyértékekkel.
A tempót jelölje metronómszámmal vagy megközelítőleg. A *d)* ponthoz elég 2—4 zenei ütemnek megfelelő mozgásanyag.)

A második felmérés feldolgozása

1. Harminc nő és húsz férfi vett részt a felmérésben.

2. 1949—1976 között 40, 1976—1982 között pedig tíz testnevelő végzett. Pozitív választ adott a szakemberek 30, illetve 56 %a.

3. 18 tanárnak van, 32-nek nincs zenei képzettsége.

4. A mozgások ritmusát 31 tanár (62%) tanítja, hét (12%) nem, 12 (26%) pedig részben.

5. A gimnasztikai gyakorlatok ritmusát 35 (70%), a tornaelemekét 26 (52%), a ritmikus sportgimnasztika gyakorlatokét 9 (18%), a torna, illetve ritmikus sportgimnasztika versenygyakorlatokét pedig 12 (26%) kartárs tanítja.

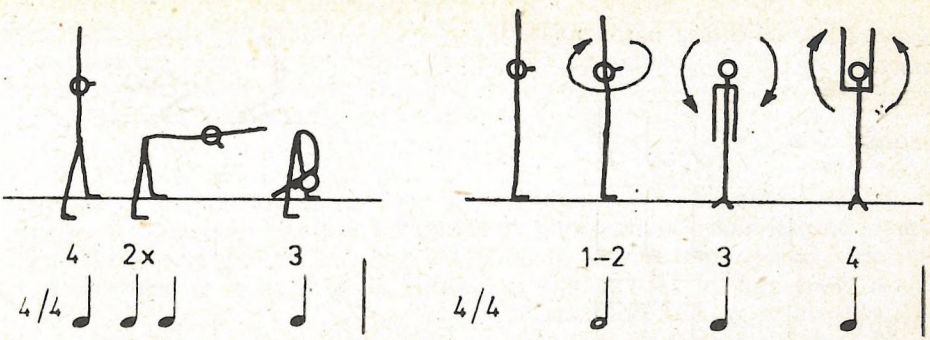
6. Húszan válaszoltak (13 példa jó).

A felmérés azt mutatta, hogy az iskolai általános zeneoktatásban részt vett szakemberek nem tudták megoldani a *6.* pont feladatát. Ez csak azoknak sikerült, akik az általános iskolai oktatáson túl is foglalkoztak zenével.

A ritmus leírása

Eddigi főiskolai tanulmányaink alatt a mozgások ritmusát számokkal próbáltuk kifejezni, például M: ♩=80

1. ábra



Gimnasztikában a számok kifejezik a gyakorlatok ritmusát, de a ritmizált gimnasztikában és a különböző sportágak rávezető gyakorlatainál már nem. Ezért meg kell tanulni hangjegyekkel is kifejezni a ritmust. Például éles vagy nyújtott ritmust számokkal ábrázolni bonyolult és felesleges.

Ha tanítjuk az x, y, z mozgáselem ritmusát, akkor meg kell tudni határozni, hogy *mi az elem ritmusa.* Mivel a ritmus alapegységei a hangjegyek, ezért hangjegyértékekkel kell kifejezni. Hosszú, rövid, két gyors, egy lassú szavakkal nem lehet helyettesíteni a ritmust, mert *az nem ritmus!* Azok csak tempóra vagy arányérzék kifejezésére szolgáló szavak. A ritmus lényege pedig az időértékek egymáshoz való viszonyának kifejezése.

Azért szeretném most a ritmus fogalmának elméleti és gyakorlati értelmezését is megadni, hogy az az oktatásban felhasználható legyen. Eddig még nem láttam a bukóhasmánt magasugrásnak, a kosárlabda megállásnak, a pillangóúszásnak, a hosszúbillenésnek a „ritmusképletét" leírva. Az már jó, ha valamit tapsol a tanár vagy edző, amikor a mozgás ritmusát tanítja, de azt jól csak azok tudják, akiknek tudatos a ritmusérzékük.

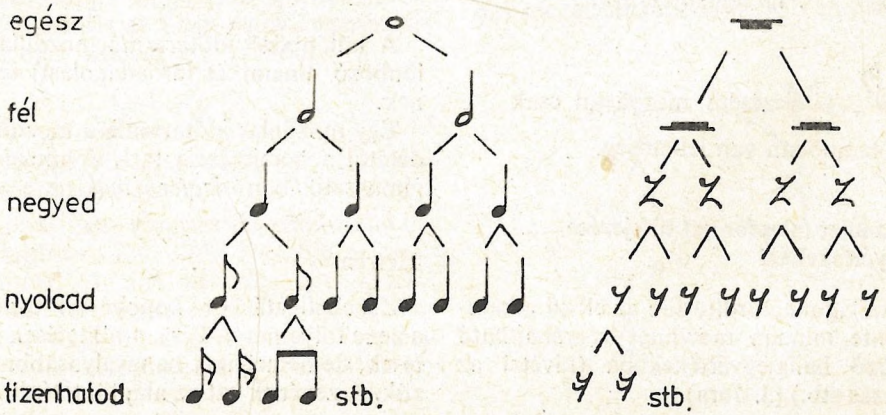
A táncművészetben a ritmus nemcsak a mozgáskapcsolatok leírásának egyik formája lehet, hanem kifejezése és konkrét tartalma is. Például néptáncban, modern balettben vannak olyan koreográfiák is, amelyet zenekíséret nélkül adnak elő. Ezeknél épp a mozgások ritmusjátéka, a ritmusok variációi a lenyűgözőek. Ilyen koreográfiákat csak zeneileg képzett, jó ritmusérzékű táncosoknak lehet megtanítani. A táncban minden lépésnek, ugrásnak megtanítják a konkrét ritmusát, és ezeket általában más ritmusban is el kell tudni táncolni. Ezért a táncosoknak ritmikaoktatásban is részt kell venniük.

A ritmus tanításánál a nem tagozatos iskolai énektanításra sajnos nem tudunk építeni, mert más aspektusból foglalkoznak a tempóval, ritmussal. A zenei alapfogalmak mozgással történő kifejezését, tanulását elölről kell kezdeni.

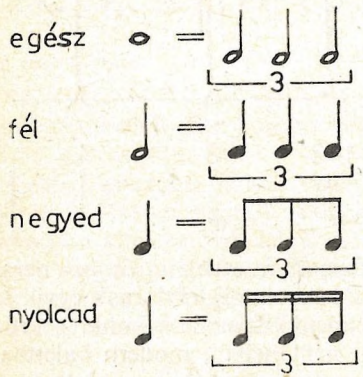
A hangjegyértékek mozgással való kifejezése

A hangjegyek a hang magasságát és időtartamát jelölik. A hangjegyértékeket létrehozhatjuk felezéssel, a szünetjel felezésével is (2. ábra).

2. ábra



A hangjegyértékek felosztása harmadolással is történhet.



Ha viszont eredetileg hármas az osztás,

a hangjegyek után írt pont a hangjegy értékét annak felével növeli meg. *(4)*

A hangjegyek egymáshoz viszonyított időtartama relatív. Az általános gyakorlat szerint mozgással kifejezve, például:

: törzshullám,

 : karemelés,

: törzshajlítás,

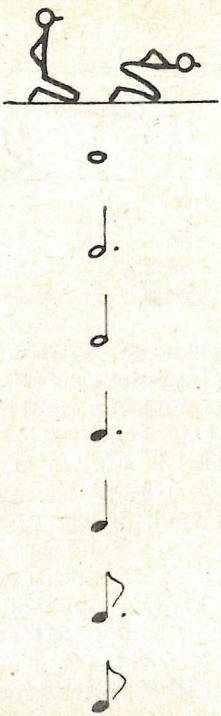
: lábfejhajlítás stb.

A kifejezésére mozgással csak lassúbb tempóban van lehetőség.

Egy mozdulat (alapforma) kifejezése hangjegyértékekkel

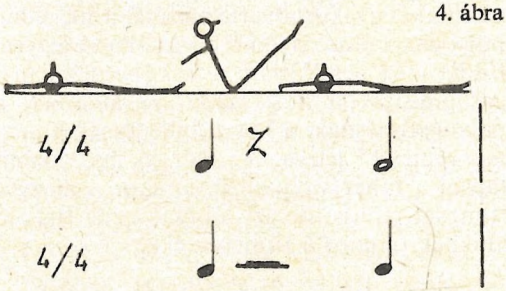
Logikailag megfordítottan az előző gondolat. Szinte minden mozdulat végrehajtható különböző hangjegyértékekben (kivétel az ejtés, rázás stb.) (3. ábra).

3. ábra



Bármely mozdulat után tarthatunk szünetet, mely izomzatilag módosíthatja a mozdulat hatását (4. ábra).

4. ábra



A különböző időtartamú mozdulatok különböző dinamikát (erőadagolást) feltételeznek.

Egy mozdulat időtartama a mozdulat kezdetétől a befejezéséig tart. A mozdulatot a gimnasztikában *alapformának* nevezzük.

Metrum

Zenehallgatáskor kopogással tagolhatjuk a zene folyamatát. Ezek a lüktetések egyenletesek, de némelyiket hangsúlyosabbnak érezzük. A zenének ezt az alaplüktetését *metrum-*

nak nevezzük. A hangsúlyok *lüktetéscsoportokba* rendezik a zene folyamatát.

Két alapmetrum van: 2-es és 3-as. A 2-es metrumban egy súlyos és egy súlytalan lüktetés váltja egymást: 1=lüktetés, ","=metrikai súly. A 3-as metrumban egy súlyos lüktetést két súlytalan követ. Tehát mindkét alapmetrumban csoportonként mindig az *első lüktetés a hangsúlyos (19)*. A lüktetéspontok a zene ütemét alkotják.

Mozgással kifejezve a metrum (5. ábra).

5. ábra

Az első és a harmadik lüktetést érezzük hangsúlyosabbnak, illetve az első és az ötödik lüktetést érezzük hangsúlyosabbnak.

Zenei ütem — mozgásütem

A *zenei ütem* a metrumcsoportok jelölésmódja. Az ütem metrikai szerkezetét az ütemjelzés mutatja.

Ha a lüktetéscsoportok kettesével vagy hármasával csoportosulnak, akkor egyszerű ütemek jönnek létre, például 2/4, 3/4. Vannak összetett ütemek is, például 4/4, 6/8. A főhangsúly mindig az ütem első lüktetésén van. Az összetett ütemekben, például

4/4 a főhangsúlyon kívül a harmadik lüktetésen mellékhangsúly van.

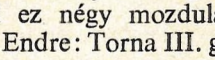
A torna- és gimnasztikagyakorlatokhoz leggyakrabban 2/4, 4/4, 3/4, 6/8-os zenét használunk. A tört nevezője azt mutatja, milyen időérték (hangjegyérték) adja az alaplüktetést, negyed- vagy nyolcad hangjegyérték. A számláló jelzi, hogy hány lüktetés van az ütemben. Például:

4/4,

3/4.

Mozgásütem: a mozgás metrikus lüktetése. A gimnasztikai gyakorlatokat a zenei ütemfajták lüktetéscsoportjainak megfelelően tervezzük és írjuk le. Egy 4/4-es zenei ütemre négyet számolunk, és az alapgimnasztikában négy mozgásütemet hajtunk végre. Egyszerű gyakorlatoknál ez négy mozdulatot jelent. (Lásd: Kerezsi Endre: Torna III. gimnasztika gyakorlatait.)

A zenei ütem és mozgásütem kapcsolatát alapgimnasztikában az alábbi sémával jellemezhetjük: például 4/4-es zenei ütem:

4/4  =4

mozgásütemmel. Itt a mozgásütem így a metrum fogalmával azonosnak tekinthető. Vagyis a zene alaplüktetését elfogadjuk a mozgás alaplüktetésének is. Például:

2 mozgásütemű gyakorlat = 2/4-es zenei ütem,

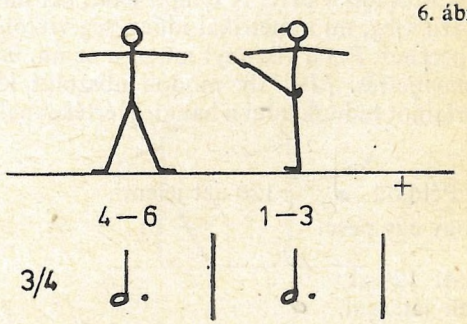
4 mozgásütemű gyakorlat = 2×2/4-es zenei ütem vagy 4/4-es,

8 mozgásütemű gyakorlat = 4×2/4-es zenei ütem, vagy 2×4/4-es.

Tehát kimondhatjuk, hogy zenére végzett gyakorlatoknál a zene ütemjelzésének számlálója mutatja, hogy milyen alaplüktetésű legyen a gyakorlat.

Kivételt képeznek a 3/4-es zenék, melyek tempója általában gyorsabb, mint a 4/4-eseké (kivétel például az angolkeringő), ezért egy zenei ütemre alapgimnasztikában általában egy mozgásütemet hajtanak végre (6. ábra).

6. ábra



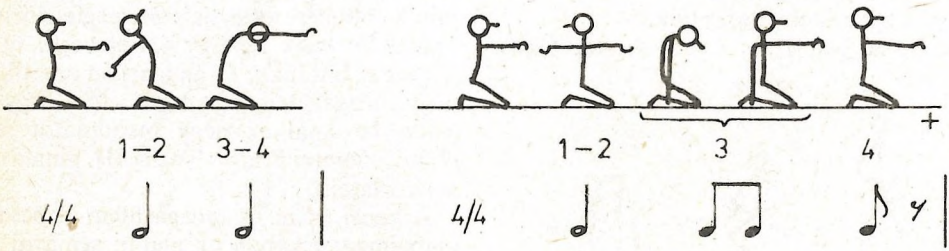
Nem szabad azonban összekevernünk az egy zenei ütemre végrehajtható mozdulatok számának ésidőtartamának variációs lehető-ségeit a mozgásütem fogalmával. (Sokan úgy értelmezik, hogy annyi ütemű a gyakorlat, ahány mozdulatot végeznek.)

Például M: ♩=80

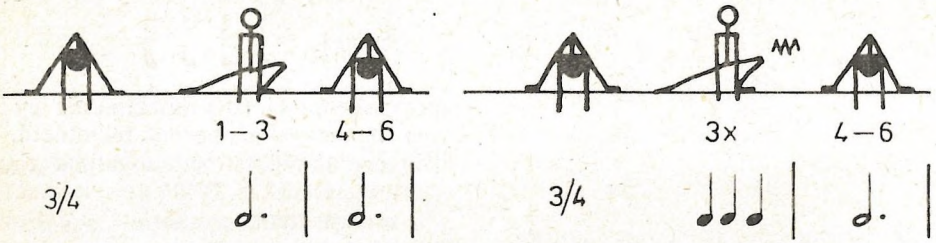
Mindkét gyakorlat négy *mozgásütemű*, attól függetlenül, hogy az egyikben csak két mozdulat van, a másikban pedig négy (7. ábra).

A 8. ábra két gyakorlata hat mozgásütemű, az elsőben két mozdulat, a másodikban négy mozdulat van.

7. ábra



8. ábra



Mivel egy mozdulat végrehajtásának időtartama a mozdulat kezdetétől a befejező helyzetig tart, a mozdulatoknak hangjegyértékeket tudunk adni, amely kifejezi az egymáshoz viszonyított mozdulatok időtartamát. Az egymást követő mozdulatok időtartamviszonyai így ritmust hoznak létre (a mozdulatok sorozatának ritmusa).

Zenei tempó — mozgástempó

Zenei tempó: a metrikus lüktetés viszonya az abszolút (fizikai) időhöz. *(4)* „A metrum lüktetését hangjegyértékkel azonosítjuk, az abszolút idő a perc. A tempó tehát azt határozza meg, mi a metrikai időegység viszonya a perchez. Ezt a viszonyt mutatja az ún. *metronomjelzés. (19)* Ily módon abszolút időtartamot tudunk adni a hangjegyértékeknek...

Például ♩ =120 azt jelenti, hogy egy perc alatt 120-at kell játszani. ♩

Ez volt a pontos tempójelölés.

A másik tempójelölés hozzávetőleges. Ezek a metronom skálájának egy-egy szakaszát foglalják magukba. Számunkra a legfontosabbak:

adagio = lassan ♩ = 54—69,

andante = sétálva ♩ = 72—96,

moderato = mérsékelten
allegretto = gyorsacskán } ♩ = 100—126,

allegro = gyorsan ♩ = 132—158,

vivace = élénken ♩ = 160—172,

presto = sietve ♩ = 176—200.

A tempó egy zeneművön belül nem mindig állandó. Lehetséges hirtelen vagy folyamatos tempóváltoztatás, melynek mértéke tetszőleges. Például accelerandó = folyamatosan gyorsítva, ritardandó = folyamatosan lassítva.

A *mozgástempó* időegységre eső mozgásmennyiség. Pontosabban, meghatározott idő alatt végzett mozdulatok mennyisége mutatja, hogy gyors-e, vagy lassú az adott mozgás tempója. Az egy perc alatt végzett mozdulatok mennyiségével a tempót pontosan tudjuk meghatározni. A mozdulatok alaplüktetése (lehet ugyanaz a mozdulat is, például törzshajlítás előre utánmozgással egy percig) által adott szám megfelel a metronómjelzésnek.

Az alapvető mozgások tempója

Alapgimnasztika	♩	=60—70 (férfiak)
	♩	=80 (nők)
Sportos járás	♩	=96,
Futás	♩	=144,
Ritmikus sportgimnasztika, járásformák	♩	=80,
Ritmikus sportgimnasztika, stilizált futások	♩	=120 metronomszám

Az életkor és a testarányok kis mértékben befolyásolják a leírt metronomszámértékeket.

A sportmozgásoknál is alkalmazhatjuk a zenében használt megközelítő tempójelöléseket. Például az alapgimnasztika tempója *moderato*, a sportos járásé *moderato*, a futásé *allegro*, a ritmikus sportgimnasztikai járásformák *andante*, a stilizált futások pedig *allegretto*.

Tornában és ritmikus sportgimnasztikában a tempónak négyféle értelmezését ismerjük:

1. a mozdulat (alapforma) tempója,
2. a mozgáselem tempója,
3. a gyakorlatrészek tempója,
4. a gyakorlat tempója.

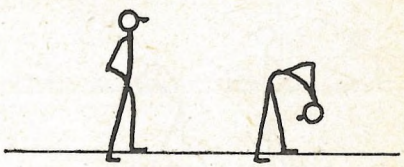
1. A mozdulat (alapforma) tempója

A torna szaknyelvben *mozdulatnak* nevezzük a mozgáselemnek azt a legkisebb részét, melyet egy erőközléssel hozunk létre. Kiterjedése lehet kicsi például csuklóhajlítás, de lehet nagy is (magastartásból indítva karkörzés előre). Dinamikailag lehet egyenletes, erősödő vagy elhaló erejű. A test többszólamúsága miatt (ahány testrész, annyi szólam) lehet egyidejűleg két vagy több mozdulatot is végrehajtani, melyek lehetnek azonos időtartamúak (hangjegyértékűek) vagy különböző időtartamúak.

Gimnasztikában a mozdulat más néven *alapforma.*

Egy mozdulatnak kiterjedése (plasztikája) időtartama (hangjegyértéke), erőadagolása (dinamikája) és kifejezése (esztétikai sportágakban) van. *Ritmusa nincs!* A mozdulat időtartamát számokkal (mozgásütem), hangjegyértékkel és másodpercben lehet kifejezni. Például gimnasztikában törzshajlítás előre (9. ábra): M: ♩ = 80

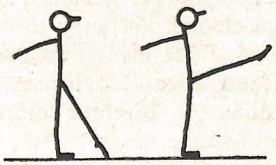
9. ábra



gyors	♩	1 mozgásütem alatt 0,8 mp,
közepes	𝅗𝅥	1-2mozgás ütem alatt 1,6 mp,
lassú	𝅝	1-4 mozgásütem alatt 3,2 mp,

vagy láblendítés-emelés előre (10. ábra):

10. ábra



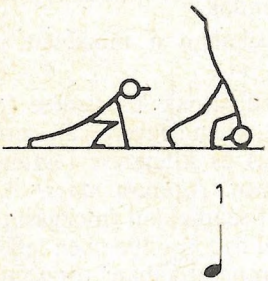
gyors 1 0,8 mp,

közepes 1-3 2,4 mp,

lassú 1-6 4,8 mp.

Torna: fejállásba fellendülés első mozdulata (11. ábra).

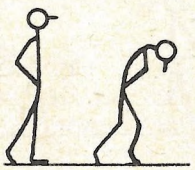
11. ábra



1

Ritmikus sportgimnasztika: törzsív előre (12. ábra).

12. ábra



gyors 1 0,8 mp,

közepes 1-2 1,6 mp,

lassú 1-4 3,2 mp.

2. A mozgáselem tempója

Mozgáselemnek nevezzük a sportmozgások legkisebb önálló egységét. Tornában például bukfenc, cigánykerék, kézállás, óriáskör.

A mozgáselemek két vagy több mozdulatból állnak. Ha két elemet összekapcsolunk, például kézenátfordulás előreszaltó, rundelflick, kézállás + bukfenc előre, összetett elemről beszélünk.

Egy mozgáselemet lehet azonos vagy különböző tempóban végrehajtani. A gyakorlat annál változatosabb, minél váratlanabb tempóváltoztatások vannak benne. 3—4 lassú tempójú elemet 1—2 gyorsabb kövessen és megfordítva, vagy egy lassú tempójú elemet hirtelen kövessen egy gyors, amelyet fokozatosan vagy hirtelen lelassítunk.

Egy *mozgáselem tempóját* mindig *az adott gyakorlatrész tempójához kell viszonyítani*, vagyis az előtte és utána levő mozgáskapcsolat tempójához. Az alábbi tempójelzések a mozdulatok tempóját fejezik ki az alaplüktetéshez viszonyítva. Például M: ♩=80 — morato.

Gimnasztika (13. ábra).

Torna (14. ábra).

Ritmikus sportgimnasztika (15. ábra).

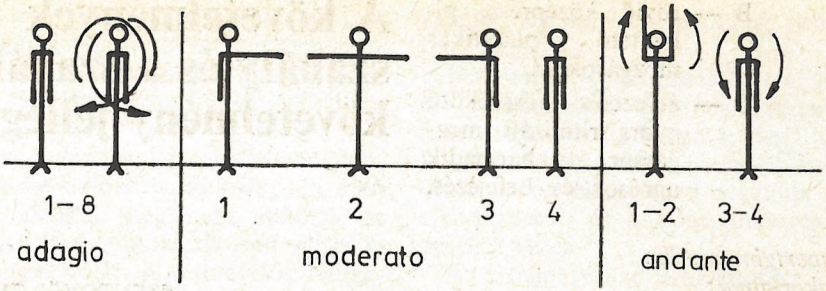
A mozgáselem lehet egyszerű, ha egy alapformát, mozdulatot tartalmaz, például a gimnasztika 1—3. és a ritmikus sportgimnasztika 3. gyakorlata. Összetett a mozgáselem, ha két vagy több alapformát tartalmaz, például a torna 1—3. és a ritmikus sportgimnasztika 1—2. gyakorlata.

Ha pontosan akarjuk mérni egy mozgáselem tempóját, akkor csak az elem összidőértékét állapíthatjuk meg másodpercben kifejezve, melyet az elem többszöri végrehajtása alapján azok végrehajtására felhasznált időmennyiségek határozzák meg. A cigánykerék tanulásának kezdetén például az elemet gyorsabb tempóban hajtják végre a tanulók, míg a helyes végrehajtás kialakulásánál lassúbb lesz az elem tempója. Egy előreszaltónál fordított a helyzet.

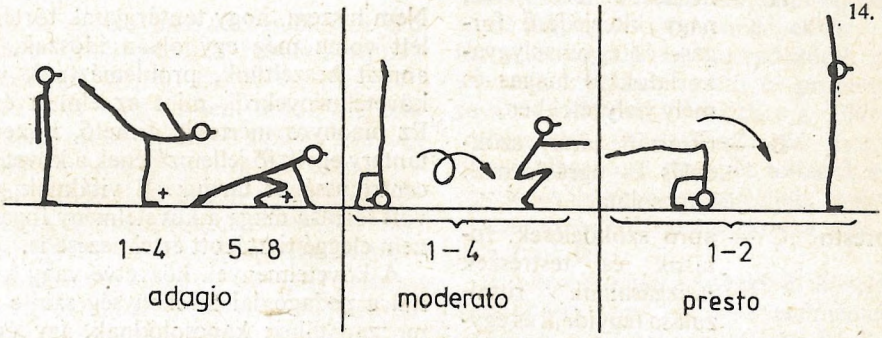
3. Gyakorlatrészek tempója

Zenére tervezett gyakorlatoknál a részek tempóját könnyebb irányítani, megállapítani (például sportünnepély tervezésénél: szabadgyakorlat 5 perc, torna versenygyakorlat 1,5 perc), mint a zene nélkülieket. A gyakorlattervezés szabályainak megfelelően egy gyakorlatzenét általában 2—3 részből állíthatunk össze, mely lehet 1—2 vagy 3 zeneműből. Ezek a részek legyenek különböző tempójúak, ritmikailag, dinamikailag, hangszínben így lesz változatos a gyakorlatzene. A gyakorlatrészek tempója akkor megfelelő, ha követi a zenei részek tempóját. Nem lehet ♩=120-as zenére ♩=96-os mozgást vé-

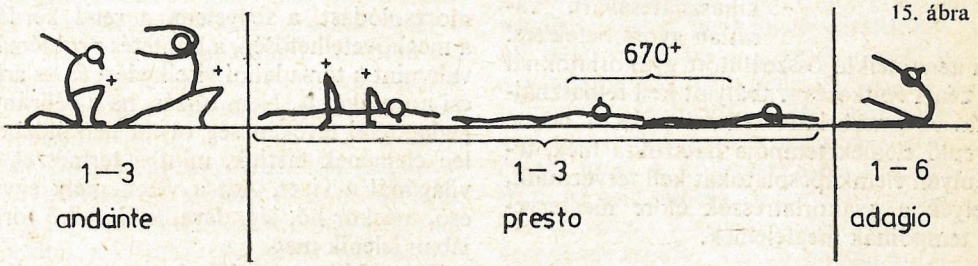
13. ábra



14. ábra



15. ábra



gezni. Ez olyan aszinkront teremtene, amely diszharmonikussá teszi a kettő együttes megjelenését. Napjainkban már nem aláfestő jelleggel használják a zenét a torna és ritmikus sportgimnasztika versenygyakorlataihoz, hanem a zene ütemének belső ritmusára megtervezik a mozdulatsorokat. Dinamikában is a zenét kell követni. Hangos zenére erőteljesebb mozdulatokat kell végezni, míg halkabb zenei részre lágyabb mozdulatokat. Kifejezésben is a zenét kell követnünk, a mozgás a zene hatását tükrözze, annak mondanivalóját fejezze ki. A zene stílusának, karakterének a mozgás jellegében kell megnyilvánulni.

Ritmikailag viszont nem szabad a zene ritmusát szolgaian követve „lemásolni", „kimozogni".

A gyakorlatrészek tempója például a következő lehet:

Sportünnepély gyakorlatnál:

adagio	A — lassú szabadgyakorlatok, melyek az egy egységen belüli alakzatváltoztatásokat emelik ki,
moderato	B — kéziszergyakorlatok,
presto	C — társasgyakorlatok járás-, futás- és szökdelésformákkal.

Torna versenygyakorlatnál:

allegretto	A — gyakorlatkezdés + első ugrósor és rövid összekötő rész a második ugrósorig + második ugrósor,

adagio	B —	rövid középrész, pihentető plasztikus mozgásokkal,
allegretto	C —	átvezetés összekötő gyors ritmizált mozgássor + harmadik ugrósor és befejezés.

Ritmikus sportgimnasztika versenygyakorlatnál:

adagio	A —	hosszabb első rész, nagy kiterjedésű forgás- és egyensúlygyakorlatokkal magas és mély helyzetekben,
andante	B —	ritmizált járás, szökdelés és ugrásformák kapcsolata,
allegro-presto	C —	apró szökdelések, futások és testrészek mozgásainak ritmizálása (egyidejű és egymás utáni belépések kihasználásával), váratlan gyors befejezés.

A zene nélkül összeállított gyakorlatoknál is a zenei építkezés szabályait kell felhasználnunk. A gyakorlatrészek tempóját a benne szereplő elemek tempója határozza meg, tehát olyan elemkapcsolatokat kell terveznünk, amelyek a gyakorlatrészek előre megtervezett tempóinak megfelelnek.

4. A gyakorlat tempója

Sportünnepély és versenygyakorlatokra vonatkoztatva, amelyik tempó hosszabb ideig érvényes a gyakorlatra, az adja meg az egész jellegét. Például ha két rész moderato, akkor azt mondhatjuk, hogy közepes tempójú a gyakorlat, ha viszont két rész allegro, akkor a gyakorlat összhatásában gyors. (Lehet váltakozó tempójú gyakorlat is.) A zene és a gyakorlat tempóját globálisan, megközelítő tempójelölésekkel határozhatjuk meg. A torna és a ritmikus sportgimnasztika versenygyakorlatok ideje 60—90 mp. Az edzők általában 70—80 mp-re tervezik a gyakorlatokat. Ez jelenti a gyakorlat összidőtartamát.

(Folytatjuk)

A követelmények szabály és a szabály követelmény jellege

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Nem hiszem, hogy tantárgyunk történetében lett volna még egy olyan időszak, amikor annyit beszéltünk, problémáztunk volna a követelményekről, mint az elmúlt években. Ez bizonyos mértékig érthető, hiszen az új tanterv egyik fő jellemzőjének a követelménycentrikusságot tartjuk. E vitáknak gyakran volt forrása maga a követelmény fogalmának nem eléggé tisztázott értelmezése is.

A követelmények közvetve vagy közvetlenül a pedagógiai tevékenység szinte minden mozzanatához kapcsolódnak, így érintik a feladatokat, az értékelést, felzárkózást, lemorzsolódást, a fegyelem, a rend kérdését, a megkövetelhetőség, a büntetés problémáját, valamint a társadalmi viselkedést és az erkölcsi normákat is. Nem túlzás, ha a célirányult pedagógiai tevékenység olyan nélkülözhetetlen elemének tartjuk, mint a természet élővilágánál a vizet. Azt a vizet, mely egyszer eső, máskor hó, jég, dara, köd, felhő formájában jelenik meg.

Fölvetődik a kérdés, hogy meg tudjuk-e határozni a követelmény fogalmának H_2O képletét. Amennyiben igen, mi a garancia arra, hogy ez a tevékenység mindenkor sajátos légkörében, a kívánt halmazállapotban jelenjen meg. Hiszen mit ér a H_2O cseppfolyós állapotban, mikor a sízéshez hóra van szükségünk? A követelmények, mivel mindig a gyakorlat atmoszférájában kaphatják csak meg tartalmukat, ezért a velük kapcsolatos problémákat sem szakíthatjuk ki környezetükből, a tevékenység rendszeréből.

Gyakran olyan gondolatom is támad, mintha a követelményeket (nevelési és tantárgyi) nem a tevékenység meteorológiai viszonyaira tervezték volna, hanem csak arra ügyeltek, hogy a feladat- és követelményrendszer formai problémájának eleget tegyenek. A követelmények teljesítésével kapcsolatos kérdések így elszigetelődhetnek azok megkö-

vetelésének tényleges pedagógiai oldalától, és a követelmények teljesítésének kérdései oktatástechnikai vagy a képességfejlesztéssel kapcsolatos módszertani problémává szűkülhetnek.

Az ellentmondásokkal természetesen mindig a gyakorlat embere találkozik, aki ezen nem sokat meditál. Legfeljebb ütközik az értetlenséggel, mely automatikusan váltja ki a hallgatás reakcióját. A testnevelők hallgatása ezért sem értékelhető mindig jóváhagyó véleménynek.

Tudom, hogy ma már a követelmény szó fogalmának értelmezéséről beszélni túltárgyalt kérdésnek látszik. De ha egy fogalom számomra nem világos, nem tudok mellette közömbösen elmenni. Önbizalmam némileg megerősödött, amikor egy 24 fős testnevelő tanári kollektívánál végeztem ilyen vonatkozásban rövid véleménykutatást. Nem kis tétovázás tükröződött az arcokon, amikor a fogalom értelmezésére pontos választ kértem. A konkrét rákérdezésnél senki sem tartotta azokat kötelezően teljesíthető feladatoknak, de ugyanakkor szabályként sem értelmezték. Végül a közvélemény a követelményeket a célhoz vezető út állomásainak tartotta. Ez kétségtelen igen jó hasonlat, de mivel a fogalmat nem tisztázza, további kétkedések forrása lehet.

Tény, hogy az új célok kijelölése megkövetelte a nevelési és tantárgyi követelmények újrafogalmazását, átrendezését, vagyis ki kellett jelölni a célhoz vezető út állomásait. Talán kevesen gondolnak arra, hogy ha az új célokhoz új utakat jelölünk, tulajdonképpen meghatározódik a cél elérésének hogyanja is. Az a hogyan, melyet a gyakorlat szuverenitásának tartunk. Valahogy úgy, mint amikor egy hegycsúcsra a kitaposott, jelzett út helyett a térképen légvonalban szakadékokon, sziklafalakon keresztül jelöljük ki az útirányt. Ezzel ugyanis már meghatározódik, hogy csak sziklamászással érhető el a csúcs. A feljutottak kétségkívül az út járhatóságát bizonyítják, de hogy mindenki számára az lenne, vagy szükségszerűen ez az egyetlen járható, helyes út, arra nem szolgál bizonyítékul.

A fogalom tisztázatlansága miatt akkor is zavarba jöhetünk, amikor a követelmények teljesíthető, illetve nem teljesíthetőségének már évek óta folyó vizsgálataira gondolunk. Elbizonytalanodást válthat ki ugyanis az a feltételezés, hogy talán olyan utat jelöltünk ki, melynek járhatóságáról még nem győződtünk meg?

Nem segíti a tisztánlátást az egyre bővülő és rendezettebbé váló követelmények újrafogalmazása sem. Kaput nyithat a mindent követelménnyé tevés szemléletének, mely végső soron elősegítheti a célhoz vezető út elködösítését, és a követelmények elsüllyedéséhez vezet.

Az értelmezési zavarok problémái csak átmenetileg oldódnak, ha a mindennapok feladatainak teljesítésén keresztül építjük ki az egyre magasabb követelményekhez vezető út lépcsőszakaszait. Így lerendeződik ugyan a követelményekhez vezető út problémája, de további nehézséget okozhat a követelmény fogalmának feladatként való értelmezése. Olyan elhatároló szerepet töltenek be, mint egy lépcsőházban az emeletek, melyekre az utolsó lépcsőről elrugaszkodva egy lépéssel juthatunk fel.

A példa alapján kétségkívül közeledünk a valósághoz, mert így a követelmények teljesítésének garanciális feltételei a feladatok teljesítésében gyökereznek. Ami egyben azt is jelenti, hogy a pedagógiai értelemben vett követelés útját nem a követelmények, hanem a feladatok irányába kell kiépíteni. A követelmények problémái tehát szükségszerűen kapcsolódnak a tevékenység pedagógiai oldalához, ezért a követelmények teljesítésének kérdései nem mindig a követelményrendszert, hanem magát a tevékenységet, annak hatékonyságát érintik. Kérdés csupán az, hogy a hiányosságokért milyen arányban és miként osztható meg a felelősség a követelményeket tervezők és a gyakorlat testnevelője között. A követelmények problematikájának vizsgálatánál ezért sem kerülhetjük ki magának a pedagógiai értelemben vett követelésnek időszerű kérdéseit.

A követelmények teljesítésének köztudottan nem egyetlen módja a követelés, mert ha elég a kérés, a feladatok puszta közlése, a szóbeli meggyőzés, akkor nincs szükség a legmagasabb fokozatra. A követelést mint pedagógiai eljárást tehát mindig meg kell hogy előzzék annak alacsonyabb fokozatai. A követeléssel csak a pedagógiai esetek szélső értékeit rendezhetjük le, ezért a követelésre minden korosztálynál szükség lehet. Most nézzük meg, hogy a pedagógiai lexikon szerint milyen legyen az eredményes követelés:

1. nyílt, világos, egyértelmű;

2. logikus, vagyis könnyű legyen belátni, hogy a követelés az adott helyzetben ésszerű, jogos és szükséges;

3. teljesíthető, a gyermek fejlődési szintjéhez mért;

4. határozott, ellenállhatatlan és feltétlen;

5. ellenőrizhető;

6. fokozódó, egyre nagyobb és értékesebb teljesítményre törő.

A követelés ezért mindig bizonyos kényszerhelyzetet, szankciót tartalmaz, mert éppen a nemteljesítés következményeivel késztet belátásra, meggyőzésre. A hatékony követelésnek megvannak a kritériumai, úgyis mondhatjuk, hogy pedagógiai követelményei. Így a követelést mint legfelsőbb fokozatot már nem követheti a magyarázkodás, mert ezzel egyben elveszti tartalmát, és visszaminősül alacsonyabb kategóriába. Nem követheti azért sem, mert a követelés ilyen enyhe formája ellentmondásba kerül annak nemteljesítésének szankciót tartalmazó következményével.

Azért is kívántam ezt megemlíteni, mert a fokozatok időbeni megoszlását a pedagógus mindig az egyénhez és a körülményekhez mérten határozza meg. Kívülálló nem ítélheti meg, hogy a pedagógus követelése milyen stádiumban van. Igen nagy károkat tehet az a szemlélet, mely nem ismerve a pedagógiai szituáció tartalmi oldalát antidemokratikusnak ítéli a pedagógus részéről a követelés stádiumában a magyarázkodás és kibeszélés tilalmát.

A követelés tárgya (amire a követelés irányul) mindig követelményként értelmezhető, ezért a követeléssel kapcsolatban már ismertetett kritériumok értelemszerűen a követelményekre is vonatkoznak. A gyakorlatban nem lehet megkövetelni olyat, ami kétértelműen vagy homályosan van megfogalmazva. Úgy gondolom, ilyen vonatkozásban is felülvizsgálatra szorulnak nevelési és tantárgypedagógiai követelményeink.

A követelményekkel kapcsolatos kérdések tisztázását úgy vezethetjük az egyszerűsödés felé, ha a feladatok követelmény jellegét és a követelmények feladat jellegét figyelembe véve, a fogalom értelmezésének újabb dimenzióját keressük. El kell fogadnunk, hogy a pedagógiában nincsenek előregyártott lépcsőházak és kibetonozott autósztrádák. Az időhatárokhoz kötött tevékenység célirányultságát ezért szakaszonként mindig ellenőriznünk és értékelnünk kell. Nemcsak azért, hogy tudomást szerezzünk a továbblépés feltételeinek megalapozottságáról, hanem a követelmények teljesítésének értékei támpontul kell hogy szolgáljanak mind a tanárnak, mind a diáknak a tevékenység esetleges korrekciójához.

A követelmények funkciója elsősorban a szabályozás, ezért megtévesztő, ha azok teljesítésének, illetve nemteljesítésének problémáit nem a szabályzó funkció oldaláról közelítjük meg. Igaz, ez esetben szakítanunk kell eddigi hagyományos nézeteinkkel, mert a követelmények teljesítésének, illetve nemteljesítésének küszöbértékei éppen úgy nem szolgálhatnak a korrekció támpontjául, mint egy autós sem tájékozódhat úgy vezetés közben, hogy bent van-e az árokban vagy sem.

A követelményrendszert szabályrendszerként kell felfognunk, és ez esetben már nem logikátlan, ha a követelményeket éppen szabályozó funkciójuk miatt szabályként is értelmezzük (ez nem azt jelenti, hogy a követelmény szó helyett ezentúl szabályt használjunk). Azt hiszem, csakis a követelmények szabály jellegét és a szabály követelmény jellegét szem előtt tartó szemlélet lehet dialektikus, és értheti meg, hogy a követelményrendszer — mint szabályok rendezettsége — még egymagában nem töltheti be szabályzó feladatát. Ehhez szükséges a követelmények nemteljesítését magában foglaló, úgynevezett következményrendszerrel történő összehangolás. Azt hiszem, ennek hiányából fakad a legtöbb vita, és ez az a probléma, melyet a tantervi követelmények vitáin, mint kényes kérdést (esetleg túltárgyalt problémát) oly következetesen kerülünk ki. A követelmények hajóját ezért elsősorban a következményrendszer megtorpedózásával lehet a leghatékonyabban elsüllyeszteni. Ugyanúgy, mint egy labdarúgó mérkőzés sportszerű követelményeit is megsemmisítheti az a bíró, aki a szabálytalanságokat következetesen fújja le, de azok következményeit felcserélve, összevissza ítélkezik.

A követelmények szabályként való értelmezésének szemlélete mindenképpen megköveteli a szabályok és a szabálysértések következményeinek összehangolt lerendezettségét, így a követelmények teljesítésének differenciált értékelését is. Csak ez esetben fogadhatók el szabályként az előre ismert és tudott következmények. A követelmények nemteljesítésének következményei: osztályo-

zás, értékelés, büntetés, tehát nem értékelhetők megszégyenítésként, a személyi szabadság megsértéseként. A szabály alóli kivételezés indokolatlansága szabálysértést jelent, és nem a tanulót szégyeníti meg, hanem a szabályt tisztelő tanulói közösséget.

Ne azon vitázzunk, hogy teljesíthetők-e a követelmények vagy nem, hanem a követelmények minél hatékonyabb teljesítését, megvalósítását állítsuk munkánk fókuszába. A követelményeknek mint szabályoknak a sajátossága, hogy azok a meghatározott feltételek mellett az adott viszonyokhoz módosíthatók, így a gyakorlatban elképzelhetetlen, hogy a testnevelő tanár olyat követeljen, ami megkövetelhetetlen. Nem mindegy azonban, hogy ez milyen nehézségű tantervi feladat megoldására vonatkozik.

A követelményeknek mint szabályoknak a betartása ezért sem lehet vita tárgya. Ennek a tevékenységi viszonynak magától értetődőségéből kell fakadni. Így például egy esztergályos szakmunkással szemben nem lehet követelmény az, hogy esztergáljon, ez legfeljebb csak a munkaköri feladata. A követelmény mindig az elvégzett munka eredményének minőségére vonatkozik, történetesen arra, hogy az elkészített munkadarab megfelel-e a műszaki, az export-, vagy esetleg a piaci követelményeknek. A követelményekkel tehát a tanulók éppenúgy nem találkoznak, mint az egyetemi felvételizők. Konkrétan mindig legfeljebb csak a feladatok nehézségével állnak szemben, ezért is jelentik a feladatok a tevékenységben az aktualizált célt.

Fölvetődhet a kérdés, hogy a követelés úgynevezett kényszer jellege nem sérti-e a pedagógia demokratizmusát? Feltétlenül nemmel kell válaszolnom, mert a demokratizmus nem a társadalmi szabályok semmibevételét jelenti, hanem azt, hogy az egyénnek biztosítva legyen az a joga, hogy a szabályok adta lehetőséggel úgy éljen, ahogy tud. Távol álljon tőlem, hogy a követelmény szabályként való értelmezésének szabadalmi jogviszonyát magaménak tulajdonítsam, hiszen Méreiné—Mezeiné már 1959-ben az alábbi módon határozta meg: „A követelmény általánosságban a közösségi és egyéni célok elérésének módjait ma meghatározó, nyílt vagy burkolt szankciót magában foglaló szabály, melyet valamilyen társadalom állít az egyén vagy a konkrét közösség elé."

Hibajavítás flopp magasugrás közben

HERLICSKA KÁROLY

A kezdő, még kevés gyakorlati tapasztalattal rendelkező testnevelő tanár számára nagyon sokszor problémát jelent a magasugrásban előforduló hibák javítása. Többször tapasztaltam testnevelési órákon, edzéseken, az iskolai versenyek, úttörő olimpiák során, hogy a hibát észreveszik a kollégák, mert a látott mozgás nem felel meg a tanulmányaik során bennük kialakult technikai modellnek.

A probléma ott kezdődik, mikor a hibát mintegy tudomásul véve igyekeznek azt javítani! Pl. „Beleugrottál a lécbe, ... Sokat sodródtál a léc felett ..." stb. A jószándék a javításhoz nyilvánvaló, de ez a módszer semmiképpen sem hatékony. A főiskolai tanulmányok alatt többször szó esett a hibajavítás módszereiről, itt csak a két, szerintem legfontosabb alapelvet említeném meg a magasugrásra vonatkozóan.

1. Mindig a leglényegesebb hibát igyekezzünk javítani.
2. A hibát kiváltó okra vagy okokra rávilágítva kell a helyes végrehajtásra felhívni a figyelmet.

Az utóbbi, tehát a hibát kiváltó okok felismerése, illetve megszüntetése marad el legtöbbször.

A következőkben néhány, különösen a fiatal magasugróknál előforduló hibára, a kiváltó okra, illetve a javítás lehetőségére szeretném felhívni a figyelmet.

I. A nekifutás hibái

1. *Hiba:* „Rásétálásból" indított nekifutás során az elugróláb hol közel, hol távol kerül a léchez viszonyítva a kitámasztáskor.

Ok: a tanítvány nem az indulási helytől kezdi a nekifutást.

Javítás: Kezdők esetében igyekezzünk az előzetes mozgást, „rásétálást" megszüntetni.

(Álló helyzetből, a megadott indulási jeltől kezdje a mozgást). Haladók esetében a rásétálásból végrehajtott nekifutás rendszeres gyakorlása szünteti meg a hibát (mikor már kialakult a „rásétálás" laza, ritmusos végrehajtása is).

2. *Hiba:* A roham végére a futás sebessége csökken.

Ok: Vagy az erőszinttel van probléma és „fél" a kitámasztástól, s ezért fékez, vagy az első lépések voltak túl gyorsak.

Javítás: Kondicionális szint emelésével sok ugrás rövid rohamból, illetve az első lépések tudatos lassításával.

3. *Hiba:* Nekifutás közben a törzs nagyon előredöntött.

Ok: A tanuló erőlködve, szinte görcsösen akar gyorsítani.

Javítás: Lazább, erőlködésmentes futásra törekvés, „magasabb térdmunkával".

4. *Hiba:* Nem gyorsul a nekifutás ritmusa.

Ok: A tanuló ritmusérzéke fejletlen, vagy „fél" a „nagy" magasságtól, esetleg távolról kezdte a nekifutást.

Javítás: Futóritmus-gyakorlatok. A lécet alacsonyabbra kell feltenni, „amire már mer ugrani" a tanuló, illetve az indulási jelet kell közelebb hozni.

5. *Hiba:* Az utolsó lépés túl hosszú.

Ok: Az utolsó előtti lépésben a térd túlzott hajlítása következtében a súlypont túl mélyre kerül, a lendítőláb kinyúlásával a törzs hátrabillen.

Javítás: Felugrások 3—4 lépésenként először egyenesen, majd íven.

6. *Hiba:* Az utolsó lépések nem ívre, hanem egyenesre esnek.

Ok: A futás közben nem dőlt befelé a tanuló.

Javítás: Jel vagy tárgy alkalmazásával meghatározzuk a futás ívét. (A kitett jel megkerülésével, illetve a jel helyének változtatásával sikerül kialakítani az egyén számára legmegfelelőbb ívet.)

7. *Hiba:* Az utolsó előtti lépésben oldalra kilép az ívről a tanuló.

Ok: Nagy a sebessége, az ugrólábat tehermentesíteni akarja.

Javítás: A végsebességet kell csökkenteni, illetve az előző gyakorlatban is említett „megkerülési" jelet kell kijjebb és hátrébb vinni.

8. *Hiba:* Már az utolsó lépésekben kezd háttal a szivacs felé fordulni a tanuló.

Ok: Siettetni akarja a felugrást, a lécen való átkerülést a tanítvány.

Javítás: Nagyobb, kisebb sugarú körben sorozatfelugrások 3—5 lépésből.

II. A felugráskor előforduló hibák

1. *Hiba:* Túl nagy a kitámasztás, a súlypont mélyre kerül.

Ok: Az utolsó előtti lépés túl hosszú, és a térd nagyon hajlított, a bedőlés általában kicsi.

Javítás: Az utolsó előtti lépés arányos kisebbítésével, az oldalra való bedőlés fokozásával.

2. *Hiba:* A kitámasztást végző lábfej párhuzamos a léccel, vagy kifelé mutat.

Ok: Az ívenfutás az utolsó lépésekben már nem történt meg.

Javítás: A „megkerülési" jelet a mércéhez közelebb, az indulás jelét távolabb kell vinni.

3. *Hiba:* A támaszláb térde a kívánatosnál jobban hajlított.

Ok: A kitámasztás nem sarokkal előre lefelé történt, hanem felülről le, illetve hátrafelé.

Javítás: Sorozatugrásokkal, egyenes majd íves pályán több lépésből.

4. *Hiba:* Az ugró nem kerül a léccel párhuzamos helyzetbe (oldalával megy a léc fölé).

Ok: A lendítés nem a hossztengely körül az ellentétes váll irányába történt, hanem a nekifutás irányába.

Javítás: Lendítés, felugrás iskolázása néhány lépés járásból, futásból.

5. *Hiba:* Hanyattdől az ugró már a lendítésnél.

Ok: A hossztengely körüli lendítés nyújtott lábbal történt.

Javítás: Felugrások körben, íven.

6. *Hiba:* Túl gyors a hátraforgás, és az oldalával megy a léc fölé.

Ok: A fejjel hátrafelé indított mozgás és lendítés rossz iránya.

Javítás: Felugrások közben a fej természetes tartására fokozottan figyelni kell. (A tekintet meghatározott pontra irányuljon!)

7. *Hiba:* Az ugróláb nem bírja a terhelést a lendítés közben túlzottan behajlik („berogy").

Ok: A lendítés sokáig tartott, nem állt meg a comb vízszintes vonalánál. A törzs nem „összefogott".

Javítás: Felugrások közben a lendítésre és a törzs összefogottságára ügyelve.

8. *Hiba:* Nem teljes a hosszúsági tengely körüli forgás.

Ok: A lendítőlábat gyorsan leengedte az ugró. (Nem „húzatta ki" a felugrást.)

Javítás: Ugrások a térd megtartásával a „kihúzatásra" ügyelve.

III. A légmunka hibái

1. *Hiba:* Az ugró csípője „ráesik" a lécre. („Ráül a lécre".)

Ok: Az elrugaszkodás után a gyorsan megemelt csípőt nem tudja megtartani a tanítvány.

Javítás: Has-, hátizomerősítés fokozottabb mértékben. Helyből, kis rohamból a „csípőfeltolás" és -tartás gyakorlása.

2. *Hiba:* A lábszárak a léc alá csapódnak az elrugaszkodás után, aminek következtében sarokkal alulról emeli le a lécet az ugró.

Ok: Az elugráskor gyorsan hátrafelé indított fejmozgás.

Javítás: A fej fokozottabb mellkas irányába végzett tartásával.

A leérkezés hibája:

Főként kezdő flopposok esetében, leérkezéskor a térdek a vállhoz, fejhez csapódva sérülést okoznak.

Ok: A leérkezéskor nem „feszítettek" a törzs- és lábizmok.

Javítás: Helyből, kis rohamból végzett ugrások során, figyelve az „összefogott" végrehajtásra.

Remélem e korántsem teljes, de véleményem szerint jellemző hibák megjelölésével és javításuk módjának, rövid ismertetésével sikerül kollégáimnak eredményesebb munkát végezni.

IRODALOM

1. Atlétika című folyóirat:
   1976/7. sz. 13. oldal.
   1977/6. sz. 5. oldal.
   1980/6. sz. 5—8. oldal.
2. Atlétika II. Szerkesztette: *Koltai Jenő.*
3. Az atlétika oktatása. Szerkesztette: *Koltai Jenő.*
4. Fiatal atléták edzése. Szerkesztette: *Szekeres Sándor.*

Kreativitás a testnevelésben

ZSAKAY KÁLMÁN

Oktatási rendszerünk különböző szintjein a tananyag nem más, mint a tudományok által elfogadott, bizonyított és ellenőrzött tételek, struktúrák adekvát kivonata. Következik ebből, hogy a tanítvány lezárt ismereteket tanul meg, gondolkodása bevált sémák alapján folyik, s az iskola elhagyása után csak olyan környezetben érzi jól magát, ahol ezen az ismeretanyagon nyugvó, erre visszavezethető feladatokkal találja magát szemben. Az élet támasztotta — esetenként ennél magasabb — követelményeknek az iskola úgy igyekszik megfelelni, hogy hangsúlyozza a permanens képzés és önképzés fontosságát — netán már a tanulóévek alatt erre neveli hallgatóit: adott tárgykörben irodalomgyűjtő és feldolgozó feladatokkal látja el őket stb. Az alapképlet azonban ez esetben is azonos: az egyén nem tesz mást, mint információkat gyűjt, majd azokat az adott szituációban felhasználja. A nagymennyiségű ismerethalmaz sokszor azonban éppen gátolja a megfelelő megoldás kiválasztását. Csak a kellőképpen intelligens ember képes a változó körülményekre a rendelkezésre álló megoldási alternatívák közül a legmegfelelőbbet kiválasztani. Az ismeretgyűjtés önmagában még nem fejleszti az intelligenciát, ehhez az ismereteknek különféle szituációkban történő alkalmazását szolgáló gyakorlatokat is be kell a tananyagba iktatni. Itt sincs azonban másról szó, mint megtanult ismeretanyag újszerű alkalmazásáról. Könnyen belátható, hogy ez a fajta tudásanyag, illetve az erre törekvő oktatás nem elégíti ki azokat az igényeket, amelyeket vele szemben a gyorsan fejlődő modern társadalom, a termelés, a kultúra területén támaszt. Az állandóan változó környezet kihívására nem mindig helyes a tradicionális válasz. Gyakorta megesik, hogy lépéshátrány-

ba kerül az illető munkaterületének dinamikusabb és önállóbb képviselőivel szemben. Célszerűnek mutatkozik tehát nyitottabb, a változást jobban követni tudó egyének képzése, akik nincsenek úgy bezárva „kész" ismereteik és gondolkodási sémáik korlátai közé, akik már az iskolában megtanulják a felmerülő problémákat több oldalról megközelíteni, akik fogékonyak az újra, és maguk is új és újabb megoldásokat keresnek, találnak és próbálnak ki.

Gondolatmenetünk természetszerűleg jutott el a kreatív nevelés szükségességének problémájához, a kreatív egyén nevelésének szükségességéhez. Ez — az utóbbi évtizedben sokat emlegetett fogalom — személyiségjegy, tevékenységi forma és a tevékenység során létrejövő produktum is egyben. A nevelés szemszögéből a személyiségjegy és a tevékenységi forma tarthat érdeklődésre igényt. A tevékenységi forma, amely egyrészről létrehozza a produktumot, másrészt visszahatva alakítja magát a személyiséget is. Jelen írás azt kívánja érzékeltetni, hogy az iskolai nevelőmunka egy sajátos területén, az iskolai testnevelésben és a sportban milyen feltáratlan lehetőségek adódnak e figyelmet érdemlő személyiségjegy kialakítására és fejlesztésére. Ez a sajátosnak jellemzett terület már csak azért sem hanyagolható el, mert az ember érdeklődési és cselekvési kultúrájának részét képezi, s mert a kreativitás oly mértékben uralja az egész személyiséget, amelyet már életformának tekinthetünk. Amennyiben a nevelés a lehetséges területeknek csak egy részére terjed ki, nemcsak a kreatív attitűd fordul kizárólag ezen területek felé, de hiányozni fog az egyén érdeklődési szférájából még a szándék is, hogy az elhanyagolt irányba akárcsak minimális kísérletet is tegyen bármilyen új ismeret megszerzésére, bármilyen képességének kibontakoztatására. A kreativitásnak mint személyiségjegynek természetesen vannak kitüntetett érdeklődési területei, azonban az iskolai képzésnek arra kell törekedni, hogy az ez irányú szemléletet valamennyi nevelési területen kialakítsa. A tantárgypedagógiákban meg kell találni a módszereket, a tananyagban a lehetőséget e személyiségjegy fejlesztésére. Ha a kreativitás nyitottságot jelent, ha azt értjük alatta, hogy a kreatív személyiség az adott szituációban igyekszik olyan válaszcselekvést produkálni, amely eredeti és a körülményekhez képest új, akkor a testnevelésben és a sportban erre elegendő számú lehetőséget találunk.

Mindenekelőtt le kell szögezni, hogy a kreativitásra nevelés nem jelent elszakadást az adott tantervi és órakeretektől, csupán az anyag feldolgozásának, a gyakorlásnak, vagyis az egész képzés menetének teljesebb és az eddiginél sokoldalúbb megközelítését. Nem jelenti továbbá az óra szervezettségének, fegyelmének felbomlását, nem jelenti a tanár vezető-irányító szerepének feladását, tehát nem jelent anarchiát az órán. De igenis jelent egy szemléletet, amelyben tudatosabb és átgondoltabb a kapcsolat tanár és tanítvány, tanítvány és tananyag között; jelent egy bizonyos feszültséget, vagyis egy jellemző attitűdöt a felmerült problémák más irányból való megközelítésére. Magától értetődik, hogy a konformista, a tradíciókhoz ragaszkodó tanár elfojtja tanítványának eredeti megnyilvánulásait, mert nem illik bele a megszokott gondolatmenetbe, mert kitérőt jelent, és mert kényelmetlen. Ilyenkor rendbontóként jelentkezik a kreatív magatartás.

A kiindulópont itt is — mint a nevelőmunka minden területén — a tanár személyisége. Elsősorban magunkat kell meggyőznünk e szóban forgó személyiségjegy hasznosságáról! Kétségtelenül, a magasabb fokú kreativitásnak, mint amilyen a tudományos életben, a művészetekben, illetve, hogy témánknál maradjunk, az élsportban jelentkezik, egy sor genetikailag, majd a környezet által optimálisan meghatározott előfeltétele van. Nem mindenki lesz tudós, művész, élsportoló, bármilyen előnyös lehetőségeket is teremtünk számára. Azonban, ha a tanár ismeri a fogalmat, ismeri annak összetevőit — amelyet egyébként jól körül lehet írni, módszertanát meg lehet tanulni — ha tisztában van vele, hogy képességektől és képzettségtől függő fokozatai vannak, hogy több-kevesebb sikerrel mindenkiben fejleszthető ez a képesség, akkor már fel is tudja ismerni tanítványában az erre való hajlandóságot. Legyen a tanár e tekintetben tájékozott, lássa át a kreativitásra nevelés társadalmi hasznosságát és tudja, hogy e személyiségjegy milyen fontos szerepet tölthet be az egyén életében. Legyen képes megtalálni a kreatív kibontakoztatás lehetőségeit és ismerje, alkalmazza módszereit. Ha ezt megteszi, mindent megtett annak érdekében, hogy a tanítványok egyéni adottságaiknak megfelelően találják meg az utat a kreatív

önmegvalósítás felé. Az önmegvalósítás egyébként is természetes igénye a fiatalságnak. Így volt ez mindig, így van ez ma is. Egy sor nemzedéki probléma, konfliktus adódik ebből. Ha nem teremtünk számukra lehetőséget, maguk keresik azt. Száz számra alakulnak iskolákban, művelődési intézményekben, vagy spontán egyéni kezdeményezésre különböző zenei együttesek, színjátszó, táncos és egyéb kulturális csoportok. Az erő, amely a fiatalokat ezek felé az együttesek felé sodorja az önkifejezés szükséglete. Ha alacsony színvonalon is, ha erőlködve is, de teljes énjét adja; valamit kifejez magából, közöl valamit hallgatóságának, nézőinek, amelyet — úgy gondolja — csak ebben a formában tud elmondani. (Tulajdonképpen az önmegvalósításnak egy elfajzott változata az is, amely a galerik, a csöves életmód, a csoportos bűnözés felé sodorja a fiatalok egy hányadát.) Nyilvánvalóan, a művészetek fejlesztik és igénylik leginkább a kreativitást. A művészet, amely kifejezési eszközeinek végtelen variációjával még a kevésbé képzetteknek is számtalan lehetőséget kínál a bennük rejlő feszültségeknek, tenniakarásnak a kifejezésre juttatására. Mivel napjainkban a zenének — elsősorban a nekik íródott beat, folkbeat, polbeat stb. zenének — van a legnagyobb közönsége az ifjúság körében, következésképpen a zene művelése, vagy csupán csoportos élvezete jelenti az önmegvalósítás legcsábítóbb formáját. Azok, akik a zene műveléséhez nem éreznek magukban elég tehetséget, igen sokszor a zene közvetítő vagy reprodukáló eszközeinek beszerzésével, működtetésével elégítik ki ilyen irányú igényeiket. Látogassunk csak el egy középiskolai diákotthonba, és látni fogjuk, hogy szinte nincs olyan szoba, ahol ne lenne rádió, magnetofon vagy éppen lemezjátszó a gyerekek tulajdonában. I. Sz. Kon ismerteti egy moszkvai felmérés eredményét, melynek során a megkérdezett felsős diákok felsorolták azokat a tárgyakat, amelyeket nélkülözhetetlennek tartanak saját maguknak, és amelyekre szeretnének szert tenni. Eszerint a magnetofon került az első helyre 41,5%-kal, másodikra a gitár 11,5%-kal, majd az egyéb hangszerek és a táskarádió összesen 9%-kal a harmadik helyre. Így a zenei jellegű tárgyak elsöprő fölénnyel, 62%-kal kerültek élre egyéb tárgyakkal szemben.

Az élet más területein a konformista felfogás miatt kevésbé nyílik a fiatalság számára lehetőség kreatív kísérletező, próbálgató hajlamainak kiélésére. Minduntalan beleütköznek a hagyományos felfogás korlátaiba, és az ismeretek többé-kevésbé bevált útjain kénytelenek haladni. Így van ez a tanítási órák döntő többségén is. Elképzelhetjük, hogy például egy vers vagy más alkotás elemzésekor, vagy egy történelmi esemény, folyamat okainak kutatásakor, esetleg éppen egy matematikai formula megoldásakor mennyire kötik a tanulót a témához kapcsolódó ismereteinek korlátai, mennyire csak a tantárgyra jellemző mederben folyhat a gondolkodása. Ez még akkor is így van, ha a tanár más tantárgyak idevágó ismereteinek is teret enged. Pedig éppen azért ragadtuk ki az említett eseteket, mert itt érvényesülhet leginkább az egyéni meglátás, a fantázia. De hol van ez még mindig a zene „szabadságától"? Ha pedig egy szakmai óra világába képzeljük bele magunkat, már bizonyítani sem kell, hogy itt azután nincs és nem is lehet másról szó, mint a bevésett ismeretek reprodukálásáról, annak egy adott szituációban történő alkalmazásáról. Talán nem ilyen szigorú, de többé-kevésbé hasonló kötöttségekkel találja magát szemben a fiatalság az élet más területein is. A munkában, a mozgalomban is várnak tőle ötleteket, ám ezek minősége nem léphet túl egy adott cél által meghatározott keretet; a „felettesek" legtöbbször nem veszik jó néven azokat az újításokat, amelyek szokatlanok, nagyon elütnek a szokványostól: félnek a kockázattól. Mindezek következtében a kreativitási hajlam csak egy szűk területre terjed ki, mint pl. a zene, vagy valamilyen hobbi (s később ez is a szokásokhoz való asszimilálódás következtében rendszerint visszafejlődik), vagy eleve elfojtásra kerül.

A konformista módszerek az élet minden területén biztonságot jelentenek a váratlanul felbukkanó újszerű problémák ellen, ezáltal konzerválják a kialakult viszonyokat; „álló víz" jellegűvé teszik a környezetet. A kreatív beállítottságú egyén nem érzi jól magát ebben a környezetben, ugyanakkor őt magát sem látják itt szívesen. Ettől függetlenül az igény fennáll a mind több alkotó beállítottságú egyéniség iránt; egyrészről ez az igénye a társadalomnak, és ez azoknak a fiataloknak is, akik a velük született természetes nyitottságot, a kreatív hajlamot a módszeres és nem is mindig tudatos elfojtási kísérletek ellenére szeretnék kiteljesíteni. Vágynak az olyan kö-

zegre, ahol önállóan, alkotó módon dolgozhatnak.

Annak idején, végzős pedagógus korunkban sokat ábrándoztunk egy olyan iskoláról, ahol csak fiatal pályakezdők alkotnák az egész tantestületet, az igazgatót is beleértve. Elképzeltük, mennyi új, nagyszerű dolgot tudnánk megvalósítani fiatalos lendülettel, frissen szerzett korszerű ismereteinkkel és kísérletező hajlamainkkal felvértezve. Nem hűtenének le bennünket idejekorán az idősebb kollégák bölcs nyugalmukkal, fásultságukkal, tehetnénk, amit legjobb tudásunk szerint jónak látnánk. Természetesen óhajunk nem teljesülhetett, az egész ábránd maradt, de hogy mennyi fantázia van abban, hogy ambíciózus és képzett fiataloknak teret és lehetőséget biztosítsanak elképzeléseik megvalósítására, bizonyítja a napjainkban sikert-sikerre halmozó győri balettkar példája is.

Ilyen légkört lehet teremteni egy iskolai órán is. Sajnos a testnevelés oktatása során sem használjuk ki kellőképpen a kínálkozó lehetőségeket, pedig a testnevelés tantárgy alkalmas arra, hogy ezeknek az elvárásoknak megfeleljen. Nem ellentétes céljaival a kreativitásra nevelés. Amikor pl. az új testnevelési tantervek útmutatóit tanulmányozzuk, elérhető közelségbe érezzük a kreatív tevékenységre, a kreatív gondolkodásra nevelés lehetőségét. A feladathelyzetben történő gyakorlás szükségességére való utalás szinte tálcán kínálja a továbblépést, hogy vonjuk be a tanítványt új feladathelyzetek, új összefüggések konstruálásába, egy adott célhoz vezető utak önálló kutatásába. Abban a pillanatban, amikor egy új feladathelyzetet nem a tanár, hanem annak ösztönzésére a tanítvány, vagy kollektív gondolkodással egy csoport állít fel, már tetten is értük a kreativitásra nevelést.

Mielőtt azonban példákkal próbálnánk igazunkat bizonyítani, vizsgáljuk meg azokat a jegyeket, amelyek a kreativitásnak a testnevelésben és a sportban megnyilvánuló fajtáját jellemzik. A testnevelés és a sport az élet egy sajátos területe, így maga a kreatív személyiség, a kreatív folyamat és maga a kreatív eredmény is specifikusan érvényesül. Lényegét és elveit tekintve azonos az élet egyéb viszonyai között létrejövő kreativitással, ugyanakkor csak e területre jellemző momentuma is szép számmal akad.

A testnevelésben és a sportban tulajdonképpen kétféle kreativitást különböztetünk meg. Az elsőt — nevezzük talán időigényes kreativitásnak — akkor tapasztaljuk, amikor pl. a tanítvány egy mozgás tanulásakor vagy gyakorlásakor felfedez valami „új" összefüggést az egyes mozdulatok végrehajtása között. Az „új" ezen a szinten nyilván csak a tanuló számára új, de annak kell elfogadnunk, ha az összefüggésre önmaga jön rá. Nézzünk egy példát az elmondottakra. Korláton a felkarállást terpeszülésből kezdjük oktatni, majd amikor már támaszban megfelelően biztos az alaplendülete, megtanulja hátra lendületből, karhajlítással is végrehajtani. Ha most ezután egy olyan elemet kezdünk tanítani, amelynek a gyakorlatban a megelőző helyzete lesz a felkarállás, mint pl. a csípőhajlítással átfordulás és támaszbalendülés hátra, vagy a felkarbillenés, akkor előáll az az eset, hogy a tanulónak gyakran kell a felkarállás helyzetét, mint kiinduló helyzetet elfoglalnia. Ilyenkor akadhat tanuló, aki nem a már ismert módon kerül felkarállásba, hanem pl. felkarfüggésből páros lábemeléssel, lebegő felkartámaszon át csípőnyújtással és átfogással, tehát mintegy „visszafelé", ugyanakkor gyorsabban és kevesebb energiával. Ebben az esetben egy problémát — hogy ti. fel kell vennie egy számára bonyolult helyzetet — nem a tanult módon oldott meg, hanem rájött valamire, amit még nem látott sehol, nem hallott senkitől, legfeljebb a tanár szólíthatta fel, hogy próbáljon egyszerűbb megoldást találni rá. Az időigényes jelzőt itt az indokolja, hogy jóllehet intuíciószerűen, egy pillanat alatt jön rá a megoldásra, ezt azonban megelőzi vagy megelőzheti rövidebb-hosszabb ideig tartó töprengés. Nincs időkényszer, próbálkozhat, gondolkodhat rajta, esetleg megtanácskozhatja társaival. A tornában sok ilyen lehetőség adódik, nemcsak mozgáselemek tanulásakor, de pl. összefüggő gyakorlatok összeállításakor is. Ha nem adunk meg kötelező gyakorlatokat, vagy ha a megadottak mellett jutalmazzuk az egyéni ötlet szerint összeállított eredeti gyakorlatot, mindig lesz olyan, aki kreatív hajlamáról ad tanúbizonyságot.

Labdajátékoknál ez a fajta kreativitás az egyéni taktikai megoldásokban lelhető fel. Vannak játékosok, akik kigondolnak cseles megoldásokat a támadásban és a védekezésben, és azt sikerrel alkalmazzák. Egy cselsorozat, cseles lövés (dobás, ütés) legtöbbször magán viseli végrehajtója kreatív személyi-

ségét. Ez a fajta játékos a tanára (edzője) által tanított taktikai elemet is mindig sajátosan átalakítja, továbbfejleszti, új ötlettel gazdagítja, illetve saját képességeihez igazítja. Ha észreveszi, hogy csökken eredményessége, újabb variánst gondol ki — esetleg még ugyanazon mérkőzés alatt. (Ennek ellentéte is közismert: olyan, aki huszadszor is ugyanoda és ugyanúgy lövi a labdát, mint eddig, pedig már tizenkilencszer nem sikerült, de képtelen a begyakorolt sztereotípián változtatni.) A kreatív személyiségjegy teljes hiánya mindig megkérdőjelezi a képzés szakszerűségét.

A másik fajta kreativitásnak, amelyet a testnevelésben és a sportban megfigyelhetünk, az „időhiányos" jelzőt adhatjuk. Jellemzője, hogy a megoldás mindig újabb és újabb variáció szerint történik, és a helyes válasz megtalálásához úgyszólván semmi idő nem áll rendelkezésre, azaz a másodperc tört része alatt kell dönteni. Jellemzően a sportjátékokban, küzdő sportokban stb. fordulnak elő ilyen szituációk. Alapvetően az különbözteti meg az előbb említett időigényes kreativitástól, hogy itt belépnek más faktorok, mint az ellenfél vagy ellenfelek mozgása, szándéka, amelyek meghatározzák a megfelelő válasz módját, a végrehajtásra szánható maximális időt stb. Az előbbi labdás példánál arról volt szó, hogy a játékos kreál saját maga számára olyan részmegoldásokat, amelyekkel bizonyos részfeladatokat egyénileg meg tud oldani. A kreativitás itt megelőzi a végrehajtást, maga a mozdulatsor már csak az eredményt tükrözi. Az utóbbi esetben viszont csapatszituációról van szó, amikor szinte azonnal kell a sokféle ismert megoldás számtalan variációja közül kiválasztani egyet, amelyet a játékos az adott pillanatban a legjobbnak ítél. Az időhiány nem teszi lehetővé a hosszas mérlegelést, a változatok számbavételét. Ennek ellenére több fázisát különböztethetjük meg e folyamatnak, noha szinte egyidőben zajlanak. Először is fel kell ismerni a helyzetet, majd el kell dönteni, hogyan folytatódjék az akció, vagyis mit és mikor és hogyan hajtson végre. Ehhez ki kell választani a legmegfelelőbb technikai elemet, a végrehajtás tempóját, gyorsaságát stb. Vannak tényezők, melyek e fázisok időtartamát rövidíthetik, hogy a szituációban így a döntésre juthasson minden rendelkezésre álló idő. Ilyen tényező a mindenkori játékhelyzet folyamatos követése, a játékra való koncentrálás, amelyet megfelelő gyakorlással, neveléssel automatikussá lehet tenni. Ilyen gyorsító tényező továbbá a magas szintű technikai tudás is. A döntést azonban mindig az adott pillanatban kell meghozni a körülmények ismeretében. Még begyakorolt játékrészletek esetén is van bizonyos választási lehetőség, sokszor pedig változtatási kényszert okoz az, hogy az ellenfél kiismerte vagy megérezte szándékunkat.

A játékrendszerek minőségi fokozatai közül a legalsó szint, az ötletjáték, valamint a legfelső, az improvizációs játék tulajdonképpen kizárólag a játékosok kreativitására építi a játékhelyzetek megoldását. Az ötletjátéknál igen szegényes repertoárra számíthatunk, mert hiába van elképzelése a megoldás sokféleségére a játékosnak, ha nincs meg hozzá az eszköztára, sem a technikai-taktikai, sem fizikai képzettsége nem áll olyan fokon, hogy ezeket meg is tudja valósítani. A kombinációs és a formációs játéknál tulajdonképpen arról van szó, hogy többféle megoldási sémát adunk többféle helyzetre. A kreativitás itt akkor érvényesül, ha olyan játékhelyzet alakul ki, amelyre nem szerepel begyakorolt séma, vagy ha azt nem sikerül megvalósítani. Az improvizációs játék már a kreativitás legmagasabb foka. A gyakorlatban, még a legmagasabb szinten is, ez úgy fordul elő, hogy egy adott mérkőzésen keverednek az ötletjáték, a kombinációs, formációs és improvizációs játék egyes elemei. Minél kevesebb a kreatív személyiség a csapatban, illetve minél alacsonyabb a kreativitásuk szintje, annál inkább igénylik a sémákat, ragaszkodnak azok végrehajtásához, és igyekeznek mindig úgy helyezkedni, felállni, hogy a „figurát" meg tudják csinálni. Ellenkező esetben pedig még a begyakorolt formációt is „fűszerezik" egyéni ötlettel, s igen gyakran sajátos, az ellenfél számára kiismerhetetlen új kombinációt hoznak létre.

Említettük, hogy a kreativitás, mint személyiségjegy mintegy életformát jelent, és az érintett irányban szinte minden cselekedetet, a viselkedésnek valamennyi megnyilvánulását áthatja. Az egyoldalúan kreatív személynek annyira beszűkülhet érdeklődési köre, hogy az élet más jelenségei, fontos részterületei látókörén kívül kerülnek. Revízió alá kell vennünk azt a még sokhelyütt ma is fellelhető nézetet, miszerint a sportban megszerzett gyors döntési képességet, az edzések elvégzéséhez szükséges szorgalmat, vasakaratot, ki-

tartást, a nehézségek legyőzésének képességét és ki tudja még hányféle jó tulajdonságot a sportoló életének más területeire is át fogja vinni, és ezáltal jobban és gyorsabban érvényesül, mint nem sportoló társai. Azonkívül hogy az élet nagyon sok esetben nem igazolja ezt az optimista prognózist, tudománytalan is. Egy adott tevékenység magas szintű űzéséhez szükséges pszichikus képességek minden esetben rendkívül speciálisak és adekvátak. Mindez pedig azért, mert ezek mozgósító hátteréül ott áll az egész motivációs bázis, amely tudvalevőleg ugyancsak specifikus. E pszichikus képességeknek átvitelük, transzferálásuk más tevékenységi területre csak úgy lehetséges, ha az egész motivációs struktúrát „átprogramozzuk". Ez azonban igen hosszadalmas és nehéz pedagógiai folyamat, és gyakran nem jár sikerrel. A kreativitással mint személyiségjeggyel is hasonló a helyzet. Itt azonban még növeli a nehézséget az, hogy az egész szakmai képzést is ebben a szellemben kell folytatni. Következésképpen a kreativitásra nevelés átfogó nevelési feladat, és nem szorítkozhat egy-egy tantárgyra! Pontosabban fogalmazva: valamennyi tantárgyban helyet kell hogy kapjon ez a szemléletmód! Mindez talán nem mond ellent annak, hogy jelen esetben elsősorban a testnevelés és sport területével foglalkozunk, és feljebb említett néhány példán talán sikerült érzékeltetni, hogy mit is értünk az e területre jellemző kreativitáson?

Az ebben a szellemben történő oktatásnak azonban nem kell megvárnia azokat a spontán jeleket, amelyek egyes tanulóik kreatív hajlamait tárják fel, hanem elébe kell menni ezeknek, olyan körülményeket kell teremteni, olyan feladatokat kell adni, hogy a tanulók szinte kényszerítve legyenek kreatív módon gondolkodni, cselekedni. A tanítási órába, az edzésbe ezeket tudatosan kell beépíteni. Az így oktatott és nevelt sportoló vagy csapat, lényegesen eredményesebb is! Az órát, az edzést hassa át egy olyan vezérfonal, amely célul tűzi ki, hogy a tanítványt bevonja az aktív gondolkodásba. Az első fázisban hozzá kell szoktatni tanulóinkat, hogy mindenben keressék az ok-okozati összefüggéseket. Például a billenő mozdulatnál miért tudnak alacsonyabb helyzetből magasabba kerülni; miért van az, ha kézállásból továbbdőlve gurulóátfordulást kell végezni és a nyújtott testű dőlés után, amikor hirtelen zsugor helyzetet veszünk fel, akkor a guruló átfordulás után úgy is fel tudunk állni, hogy nem segítünk a kezünkkel? De hozhatjuk a példákat más sportágakból: miért így vagy úgy a leghatásosabb ez vagy az a technikai elem? Ha a gyerekek megszokják ezt az oktatási stílust, előbb vagy utóbb maguk is keresik az összefüggéseket és gyakran tesznek fel kérdéseket is.

Ezzel a módszerrel, melyet nevezhetünk a kreativitásra nevelés előiskolájának is, arra törekszünk, hogy az adott oktatási anyagot minél több oldalról közelítsük meg. Ha a tanuló elsajátított egy technikai elemet, pl. kézilabdában az egykezes felső kapura lövést, akkor azt gyakoroltatni kell jobb kézzel, bal kézzel, a kapu különböző oldaláról, állóhelyből, futtából, felugrásból, passzív, majd egyre aktívabb védővel szemben. A kreativitás csírái akkor jelennek meg, amikor a játékos a védő kijátszására kitalál valamit: alkalmaz egy korábban tanult technikai elemet, pl. lövőcselt, anélkül, hogy erre utasítást kapott volna.

Rendkívül lényeges módszertani szempont a továbbképzés szempontjából, hogy ilyen alkalmakkor soha ne mulassza el a tanár a tanulót, játékost megdicsérni, felhívni a többiek figyelmét a jelenség újszerűségére.

A pozitív megerősítés az esetek döntő többségében továbbgondolkodásra készteti a játékost, és aktivizálja a többit is. Ilyen esetben gyakran előfordul, hogy valaki túlbuzgóságból, ügyetlenségből renitenskedésből olyat produkál, ami elvonja a figyelmet a lényegről és általános derültséget kelt. Például magához fogja a labdát és többet lép stb. Ezt a megfelelő emberismerettel rendelkező tanár könnyen le tudja szerelni, és ha a szándék őszinte volt még meg is dicsérheti az illetőt, felvilágosítva arról, miért helytelen ez a megoldás. Legtágabb lehetőséget a csapatjátékok taktikájának oktatásakor találhatjuk a kreativitás kifejlesztésére. Amellett, hogy mint fentebb szó volt róla, valamennyi technikai elem oktatásának bizonyos szintjén taktikai feladatot is adunk, a kimondottan taktikai oktatásnál minél hamarabb arra kell törekednünk, hogy a tanulónak legalább két alternatívája legyen a megoldásra. Ha pl. az az anyagunk labdarúgásban, hogy a csatár szakadjon el védőjétől és a kapott labdát lője kapura, akkor meg kell engednünk azt a lehetőséget, hogy lövés helyett egy társának átadja, vagy hogy kényszerítő átadás után

visszakapott labdát lője csak rá. Fel kell minden ilyen esetben hívni a figyelmet, hogy a védő mozgása döntésre kényszeríti a támadót, és a megoldás színvonala a döntés színvonalától is nagymértékben függ. Ilyen és ehhez hasonló gyakorlatokat mindenki százával tud konstruálni, ha szemlélete arra predesztinálja.

A fontos az, hogy mindig, mindenben keressük mi magunk is az újszerűséget, a másképpen való megoldás módozatait, és hogy ezt a szemléletet vigyük át tanítványainkba is. Bizonyára nagyon sok tanár, edző dolgozik országszerte, aki veleszületett hajlamánál fogva már régóta ebben a szellemben tanít. Gyanítom, hogy egyes kiemelkedő tanári-edzői teljesítmények mögött — ha nem is mindig tudatosan — ilyen egyéniség húzódik meg. Rendkívül sokat segítenének mindnyájunknak, ha tapasztalataikat, módszereiket közkinccsé tennék.

IRODALOM

Hahn, E.: Kreativitás a sportban — egy szocializációs esély. Jugend und Sport, 1974. TF szakfordítás.

Dr. Istvánfi Csaba: Stratégia és taktika. dr. Nádori László: Az edzés elmélete és módszertana című könyv 4. fejezete. Sport, 1981.

I. Sz. Kon: Az ifjúkor pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.

Erika Landau: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó. Bp., Pszichológia nevelőknek sorozat. 1974.

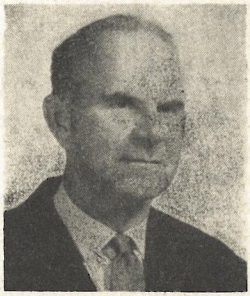
A. N. Leontyev: Tevékenység és személyiség. Voproszi filozofii, 1974/5. TF szakfordítás.

Burrhus F. Skinner: A tanítás technológiája. Gondolat, kiadó, Bp., 1973.

Ahányan végeztünk, mind testnevelő tanárok lettünk...

(Riport Kelemen Imrével)

SOMORJAI LÁSZLÓ



1917. május 19-én született Kelemen Imre Túrkevén, az Alföldön. A nemrég 450. évét ünneplő híres alma materban, a mezőtúri református gimnáziumban végezte középiskolai tanulmányait. Szívesen emlékszik vissza a serdülő évekre:

„Akkori osztályunkból hárman lettünk testnevelő tanárok: dr. Sántha Lajos, Fiedler Barna és jómagam. Volt indíttatásunk, mert kiváló testnevelő tanárunk volt. Óráin a torna és az atlétika kapott súlypontozott szerepet, és mivel mindkét iskolai csapatnak tagja voltam, később a főiskolán sem okoztak ezek a tárgyak nehézséget. Nagyon szerettük a testnevelést, éltünk-haltunk érte. Elérte, hogy vezetésével minden héten az egész iskola glédába állt, és egy kürtössel az élen kivonult a vásártérre mozogni, játszani, sportolni. Ezzel komoly hagyományokat teremtett. Nem emlékszem, hogy valakinek is eszébe jutott volna, hogy ezekről az együttlétekről hiányozzon vagy felmentést kérjen. Tornatermünk az akkori viszonyokhoz képest jó volt. Galériáján birkózószőnyeg, súlyzók találtak otthonra. Gyakran erősítettünk, mérkőztünk ott egymás ellen, így fizikai állapotommal soha nem volt probléma. Szívesen emlékszem vissza

kedves testnevelő tanáromra, amint néha órán elővette hegedűjét, és azon játszva ritmusra dolgoztatott minket. Sokoldalú ember volt. Vívással is foglalkozott, és évente több alkalommal csinált tornaünnepélyeket a tornateremben. Mai szemmel nézve is igen magasra értékelem munkáját".

1937—41-ig a Testnevelési Főiskola hallgatója. 1941-től tanársegéd lett. A TF akkortájt világhírnévnek örvendett. Elsőrangú előadók segítették az elméleti tárgyak oktatását: dr. Krompacher István, később Kossuth-díjas anatómus, dr. Horváth Boldizsár orthopéd szakorvos, Kmettykó János, Kerezsi Endre, Pluhár István.

A második világháború alatt 32 hónapi frontszolgálatot teljesített. A megpróbáltatások első ízben 1942. májusától 1943 novemberéig, másodízben 1944 szeptemberétől, 1945 májusáig tartottak.

Dr. Hepp Ferenc vezetésével ezután következett a Testnevelési Főiskola hősi, forró, alakuló időszaka. Kelemen Imre sok tárgyat tanított a TF-n: teniszt, testnevelési játékokat, atlétikát, kosárlabdát, kézilabdát és még tornát is. Egy ideig — nem függetlenítve — a Tanulmányi osztály vezetését, irányítását is ellátta. Abban az időben, a kezdeti időszakban nem volt tanszéki rendszer a főiskolán. Ezt indokolta, hogy a tanulólétszám 150 körül mozgott, és részben ez is magyarázta, hogy egy-egy tanárnak akkoriban sok mindenhez kellett értenie.

Az első tanszékek 1952-ben alakultak. Kiváló egyéniségek dolgoztak akkoriban a főiskolán. A torna tanszéken Kerezsi, Krizsanecné, Sántha, az atlétikánál Bácsalmási, Koltai, Harmathy, a sportjáték tanszéken Pálfai, Kolos, Csanádi, Verbényi, Páder, Tarnawa, Zalka, Ardai, a küzdősportoknál Antal, Kilián, Énekes, Galla, dr. Duranelly.

Kelemen Imre a sportjáték tanszékvezetője 1957-ig. Külön profilként a tenisszel és a testnevelési játékokkal foglalkozott. Közben tagja volt a Testnevelési Tudományos Tanácsnak, elnöke a Módszertani Bizottságnak, és ugyanebben az időszakban a Tenisz Szövetség elnöke is. A főiskolán szinte minden fokozatot elér munkásságával; tanársegédként kezdve, adjunktus, főiskolai intézeti tanár, főiskolai rendkívüli tanár, főiskolai docens, tanszékvezető főiskolai docens.

A tenisz mellett másik nagy szerelme a kosárlabda. 15 évig volt edzője a TF kosárlabdacsapatának, I. osztályú játékvezető, és büszke arra, hogy egy alkalommal kosarasként a válogatott színeket is képviselte. 1953-tól a teniszválogatott edzője. Életének ebben a szakaszában íródott az 1952-ben megjelent Tenisz oktatása tankönyve.

Maga mondta a tanárképzésről: „A Testnevelési Főiskolán akkor a hallgatók felvétele és versenyeztetése nem elsősorban az élsportot, sokkal inkább a tanárképzést szolgálta. A főiskolán tanuló diáknak az órák, a tanítás volt az elsődleges, és minden ennek volt alárendelve. Pedig akkor is voltak világbajnokaink, de hónapos edzőtáborozásokra nem volt idő és lehetőség.

1958 jelentős dátum Kelemen Imre életében. Elkezdődik életének második szakasza. Nehéz válás a Testnevelési Főiskolától, munkás évek a Széchenyi Gimnáziumban.

Vallja: „Teljesen mindegy a munka szempontjából, hogy valaki hol dolgozik, tevékenykedik. Eredményes mindenhol lehet az ember, ha az akar lenni. A gimnázium egészen másfajta munkát követel a tanártól, mint a főiskola. A nevelés itt elsőrendű. Közvetlenebb a diákkal a kapcsolat, és meghittebb is. A jó testnevelő rengeteget tehet a diákért a középiskolában!"

Odakerülésekor a Széchenyi csak fiúgimnázium, tornaterem nélkül. Hosszú évekig úgy kell dolgoznia, hogy óraduplázásokkal a BKV Előre tornacsarnokában és atlétikapályáján tartja a testnevelési foglalkozásokat. Saját bevallása szerint nagy szerencséjére igazgatói mindig nagyon szerették a testnevelést, vagy idővel meg kellett hogy kedveljék. Minden támogatást megkapott. Jeleskedik osztályfőnökként is, és büszkén mesélte, hogy például egyik kedves osztályából, a ragyogó sporteredmények mellett, 21-en kerültek be főiskolára, egyetemre. Minden évben megrendezte a Széchenyi sporthetet, melyre a kollégák, tanárok nagy lelkesedéssel jöttek, szerveztek.

„A Széchenyiben úgy érzem, elfogadtattam a testnevelést, mondta Imre bácsi. A nehézségek — folytatta — ott kezdődtek, amikor koedukálták az iskolát. Egyetlen testnevelő tanár voltam, és hamar meg kellett állapítanom, hogy a vegyes osztályok nem lendítették a testnevelés ügyét. Az addig jól kialakult munka romba dőlt. Nem vagyok lelkes híve a koedukációnak elméleti tárgyak viszonyla-

tában sem, de a testnevelésben valóságos elemi csapásnak tartom."

Középiskolai tanárként sem csökkent szakmai agilitása. 61—64-ben szakedzői vizsgát tesz kosárlabdából és teniszből. Érdekes, jó „sztorit" mesél el szakvizsgájáról.

A tenisz tárgyból akkor még az ő könyve volt a főiskolai tankönyv, ezért nem írt szakdolgozatot. Kérvényét azonban az utolsó pillanatban visszautasították azzal az indoklással, hogy az 1952-ben íródott, és azóta a sportág sokat változott. Szerencséjére már nyomdakész állapotban volt második tenisz könyve, mely 1964-ben meg is jelent. Ebből egy fejezetet kiemelt, és szakdolgozatként beadta. Az osztályzet: jeles...

Kelemen Imre tanár úr sok sportággal volt közeli kapcsolatban. Végül is a tenisz lett a nagy szerelem. Beszélgetésünkkor véleményét kérdeztem róla:

„A tenisz az utolsó évtized legdinamikusabban fejlődő hazai sportja — mondta Imre bácsi. Talán az egyetlen sportág, ahova most nem kell szervezni, maguktól jönnek az emberek. Az állami támogatás azonban igen kevés. OTSH szinten negyedik kategóriás. Ami fenntartja, az a bevételi források, a vállalatok pályabérleti szerződései. Ami azonban jó a tömegsportnak, az nem jó a tenisz élsportjának. Rengeteg időt elvesznek ezek a bérletek a versenyzők elől. Jónak tartom az utóbbi időben fellendülő magánpályaépítők befektetéseit, érdeklődését, sport- és üzleti szempontból egyaránt. Talán tehermentesítik egy kicsit a túlterhelt egyesületi vonalat. Sok helyen voltam edző (TF, Dózsa, V. Meteor, BEAC, Spartacus, BSE), és mindenütt ugyanezeket a jelenségeket tapasztaltam. A fellendülés egyértelmű ebben a sportágban, szívből remélem, sokáig fog tartani.

Befejezésül még valamit. Volt valami vezérgondolat, eszme, irányvonal Imre bácsi életében, ami megszabta életútját?

— Ez így talán nem fogalmazódott meg bennem. De ha sokat gondolkodnék, akkor sem jutna más az eszembe csak az, hogy egy kultúrember mindennapjához hozzátartozik a testnevelés, a sport, és ezt az alapelvet jómagam mindig megtartottam. Feleségem segítségével, aki szintén testnevelő tanár, ezt a gondolkodásmódot neveltük bele fiainkba, és most már unokáinkon a sor.

Köszönöm a beszélgetést.

Középiskolába járó fiútanulók állóképességének egyik mutatója

TÓTH LAJOS

A középiskolába járó tanulók állóképességi mutatói nagyon változóak. A felmért eredmények sok esetben nem azt tükrözik, amit a felmérést végző remél. Miből következnek ezek a pontatlanságok, melyek tévútra vezethetnek?

A kutatók számtalan magyarázatot adtak már minderre, de most csupán kettőt szeretnék megemlíteni:

1. Kutatásaim során azt tapasztaltam, hogy a felmérések előtt a tanulók külön, böző szintről indultak, fáradtak, idegesek voltak stb. Ezek, s a hasonló lelki, pszichikai tényezők már bizonyos eltéréseket eredményeztek.
2. A felmérők szinte minden alkalommal a feladatokat úgy adták meg, hogy pl. mellső fekvőtámaszban karhajlítás és -nyújtás végkimerülésig; egy másik a sok közül: 1000 m-es síkfutás után pl. pulzus- és vérnyomásmérés.
   Ezek már eleve nagy szórásra adnak lehetőséget. Az eredmény — véleményem szerint — pontatlan. Miért? Azért, mert egy tanulónak az a bizonyos 20 karhajlítás és -nyújtás a maximumot jelöli, O_2-adóssága talán kisebb, mint annak a tanulónak, aki 50—60 karhajlítást és -nyújtást tud végezni.

Az, hogy a felmérések körülményei azonosak legyenek abszolút értelemben, elképzelhetetlen. A felmérőnek közelíteni kell az azonos feltételekhez, de teljes egészében azt elérni nem lehet. Jó és pontos eredményt csak úgy kaphatunk, ha minél több felmérési alanyt vizsgálunk meg. Esetleg, ha lehet egy-egy másik teszttel összehasonlítani az eredményt. Kifejezetten alkalmas erre egy olyan teszt, ami már több esetben bizonyította helyességét. (Pl. Cooper, Flack stb.)

Ha a két teszt azonos, vagy közel azonos eredményt hoz, érdemes az „új" felmérést tovább folytatni.

Az említett két feltételt megteremteni — együtt — nagyon nehéz feladat elé állítaná a kísérletet végzőt. Szinte lehetetlen. A második pont már könnyebben megoldható, sok zavaró tényezőt ki lehet szűrni. Ezt próbáltam megvalósítani a következő felméréssel: Egy négyütemű gyakorlatot (guggolótámasz, ugrás hátra fekvőtámaszba; guggolótámasz; terpeszállás; oldalsó középtartás) végeztettem zenére, egy percig. Így minden tanuló egy percig és azonos ritmusban mutatta be gyakorlatát. A gyakorlat megkezdése előtt három-három alkalommal pulzust és vérnyomást mértem. A kapott értékeknek a számtani közepét vettem alapul. Így egy viszonylag reális érték birtokába jutottam. Ezeket az eredményeket feljegyeztem, s csak ezután kezdődhetett a zenére végzett négyütemű szabadgyakorlat.

Egy percig tartó gyakorlat után azonnal pulzust és vérnyomást mértem, s mindezt egy-egy perc után megismételtem. Kíváncsi voltam a megnyugvási időre.

Az összehasonlítás egyszerűségének kedvéért külön választottam azokat a tanulókat, akik heti rendszeres edzésen vesznek részt. Az eredmény egyértelmű volt, amit az 1. és 2. ábrán rajzolt görbéből le is lehet olvasni.

A vízszintes tengelyre az idő került, perces bontással. A függőlegesre az adott perchez tartozó pulzus és vérnyomás jutott.

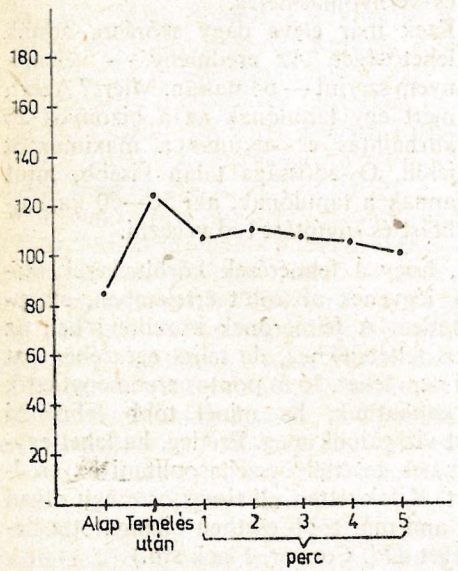
A sportolók grafikonjából a gyors megnyugvási idő olvasható, míg a nem sportolók lassú és a 4—5 percig elhúzódó sem ritka (sok tanulónál még az 5.—6. percben sem nyugodott, nem állt be a normális értékre).

Ebből következik, hogy az újabb terhelést, az újabb nehéz fizikai munkát igénylő gyakorlatot csak sokkal később kezdhetik ahhoz, hogy az eredményes is legyen. Az iskolai testnevelési órák terhelhetőségének szintjét ezek a tanulók — sajnos a számuk évről évre egyre magasabb — határozzák meg.

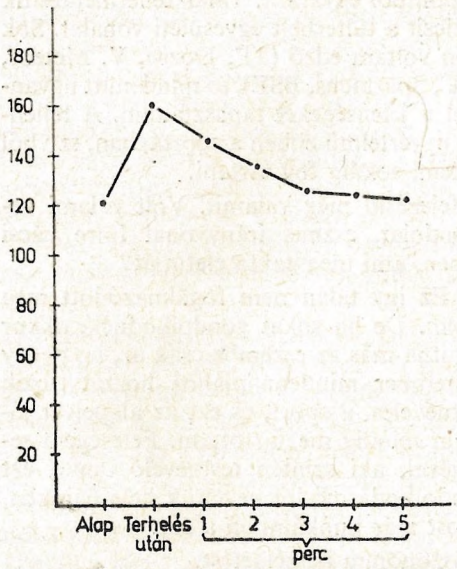
A másik csoportot a sportolók, a jó állóképességgel rendelkezők alkotják. Ezen tanulók mozgásigénye sokkal nagyobb, terhelhetőségük is magasabb. Sok esetben az iskolai testnevelési órák nem elégítik ki — ha a testnevelő tanár nem ad ún. plusz feladatot nekik.

Milyen mutatókkal határozhatjuk meg egy-egy tanuló fizikai állóképességét. Az én felméréseim szerint, ha a terhelés után mért vérnyomás értékét elosztom a pulzusszám $\sum$ értékével, melyből levonom az alaphelyzet pulzusértékét és az így kapott tizedes számot szorzom 100-zal.

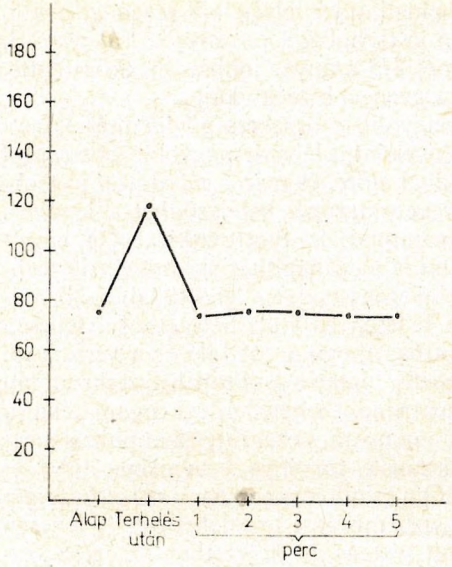
1. ábra



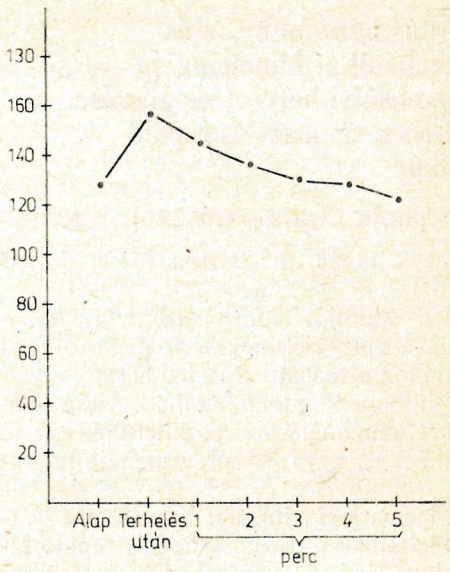
2. ábra



3. ábra



4. ábra



$$\frac{\sum \text{vérnyomás}}{\sum \text{pulzusszám—alaphelyzet}} \cdot 100 =$$

= állóképességi mutató

A kísérlet részletes ismertetése

25 sportoló és 25 nem sportoló tanulót mértem fel. A felmértek iskolánk tanulói. Az említett gyakorlatok befejezése után azonnal vérnyomást és pulzust mértem (egy-egy segítővel).

A terhelés utáni vérnyomás értékét és az ezután mért öt vérnyomás értékét összeadtam — tehát hat eredményt — és elosztottam az ugyanazon időre eső pulzus értékével. Így olyan eredményt kaptam mely szerint a sportolók állóképességi mutatója: 1,52—1,90.

$\frac{\sum \text{vérnyomás}}{\sum \text{pulzusszám}}$ = állóképesség szám szerinti tartománya.

A nem sportoló, tehát alkalmazkodáshoz nehezen igazodók mutatója: 1,06—1,48.

Az állóképességi mutatóval kiszámított értékek ugyanolyan 25—25 fős csoportnál a következő módon alakultak:

sportoló 4,56—1,77,
nem sportoló: 1,49—1,09.

A két csoport közötti különbség óriási. A sportoló csoport leggyengébb tagjának eredménye 1,77, míg a nem sportoló legjobb tanulójának mutatója: 1,49.

Véleményem szerint hiányoznak azok a középiskolai csoportok, akik rendszeres edzésen nem vesznek részt, de eljutottak addig, hogy a sportolás a nyugodtabb egészséges élet egyik előfeltétele, s szükségesnek érzik a sportolást, a testnevelést.

KUTATÓMŰHELY

Gátfutás háromdimenziós biomechanikai filmelemzése az egyensúlyi helyzet megőrzése érdekében támasz- és repülő fázisban*

CSÁBRÁK JÁNOS — GOSZTOLYA JÓZSEF

Konzulens tanár: dr. Barton József docens

Hazai és külföldi biomechanikai szakkönyvekben, a mozgáselemekkel foglalkozó konferenciákon olvashatunk és hallhatunk a gátfutás különböző mozzanatainak vizsgálatáról. Két kameraállásból rögzítettünk egy jó technikájú és egy rosszul végrehajtott gátvételt.

A kinematikai vizsgálat adataiból a gátvétel fázisainak — elrugaszkodás, repülő fázis, talajfogás — elemzésekor a jó és rossz mozgás jellemzőit vetettük össze. Külön nagy figyelmet fordítottunk az eddig ily módon nem vizsgált kérdésre, az egyensúlyvesztésre. A gátvétel utáni talajfogásnál az egyensúly elvesztésének különösen nagy a rizikója. A mozgás összerendezése, az alátámasztási pont (talajt fogó láb) és a súlypont függőleges vetületének egymáshoz való viszonya fontos információkat nyújtanak a korrekciós mozgások sikeres vagy sikertelen kivitelezésének mélyebb okairól.

A gát feletti aszimmetrikus testhelyzet utáni talajfogáskor nagy energiaveszteség nélkül kell optimálisan korrigálni úgy, hogy a kibillent súlypont ismét egyensúlyba kerüljön az alátámasztási hely fölött. Az egyes végtagok helyzete eközben meghatározó jelentőségű.

Filmelemzésünk e kérdésekben igyekszik a gyakorló szakemberek számára objektív adatok alapján segítséget nyújtani az alkalmazott biomechanika egyik legkorszerűbb módszerének alkalmazásával, a számítógépes súlypontmeghatározással.

Főiskolánk Wang típusú számítógépéhez Szende (4) fejlesztett ki a súlypont meghatározásához Basic nyelvű programot. Ennek felhasználásával szerkesztettük meg a két irányból felvett filmek alapján a jó és rossz technikájú gátvétel súlypontjának út—idő összefüggését.

Az oldalirányú felvételből megállapítható, hogy a jó technikájú versenyző a rálépés 2/3, a lelépés 1/3 arányát jobban megközelítette, mint a gyengébb technikájú.

A nagyobb szögsebességű lendítés következményeként a lábszár nagyobb sebességgel csapódhat előre, és már a gát előtt a jó technikájú versenyzőnél befejeződhet a lendítés. Kaufmann-nal és Piotrowskival (1) egyetértve mi is megállapíthatjuk, hogy a jó technika lényeges ismérve a lendítő láb gyors nyitása a teljesen hajlított helyzetből a teljesen nyújtottba, ahogy a gát fölé ér a versenyző. Ez érthető, hiszen a hajlított helyzetben a láb szegmentjeinek tehetetlenségi nyomatéka a minimumon van, s ez a forgási impulzus megmaradásának törvénye értelmében ($\Theta \cdot \Omega =$ állandó) a csípőízületben nagy szögsebességű, igen gyors mozgást tesz lehetővé. A teljesen nyújtott (extendált) helyzetben az egész szabad alsó végtag tehetetlenségi nyomatéka a maximumon van. E két helyzet között a változás igen gyorsan kell hogy bekövetkezzen.

Esetünkben ez a szög a jó gátazónál 45°, míg a gyengébb technikájúnál 101°. Ennek egyenes következménye, hogy a lendítést csak a gát felett tudta befejezni.

Elrugaszkodáskor a jó technikájú versenyző ellépő lába a hosszabb erőközlés miatt tovább érintkezett a talajjal, a kontakt idő hosszabb volt, majd folyamatosan és nagy sebességgel mozgott előre. Ez a gyenge technikájú versenyzőnél nem volt látható. A helytelen lendítés következtében kénytelen volt lábát felkapni, magasan kiemelve átvezetni a gát felett, nehogy gátat döntsön. A folyamatos gyors előremozgatás elmaradt.

A súlypont kirepülési szögeinek értékei igazolják azt a tételt, miszerint a gyorsabb futók messzebbről támadják meg a gátat, a gát felett pedig súlypontjuk alacsonyabban helyezkedik el (25—35 cm), míg a lassúbbak közelebbről rugaszkodnak el, súlypontjuk lényegesen magasabb pályán (35—50 cm) halad. Vagyis a jó futó elrugaszkodáskor a gát felett függőleges irányban kevesebb erőt fejt ki, mint a gyengébb, ezzel szemben a vízszintes irányú erőkomponense lényegesen nagyobb.

Szögértékek:

Jó technika	12,2°	5,3°	14,6°
Gyenge technika	10,2°	31,2°	8,0°

* Tudományos Diákköri pályamunka

A gátvétel mint egy ciklikus mozgásfolyamat egy fázisa, az előző fázisok által is determinált, ugyanakkor meghatározza a gátvétel utáni fázisokat is. A gyenge technikájú versenyző az előbb említett okok miatt fokozatosan veszti el egyensúlyát már a gát felett. A gát leküzdésekor a test függőleges tengelyében fellépő oldalmozgásoknak nagy jelentősége van. A gyengébb technikájú futó a lendítő lábát csak messze a gát után tudta süllyeszteni az előbb említett ellépő láb hibája miatt. Az ellépő láb késése miatt lassan elfordult oldalra, ugyanis az ezen az oldalon levő kar mozgása megelőzte a láb mozgását. Válla „leesett", így a kar hátralendülésével — ennek következményeként, s az ellépő láb késése miatt — a futó teste kissé elfordul balra. A kiemelt láb oldalán levő karral is egyensúlyoznia kellett, szinte oldalsó középtartásszerűen. A test függőleges tengelye is teljesen ebbe az irányba dőlt el. Ezzel szemben a jó technikájú versenyző az ellépő láb folyamatos áthúzásával és a lendítő láb gát utáni gyors süllyesztésével haladt át a gát felett. A vállai azonos szintben maradtak. A lendítő lábbal ellentétes váll előretartásával megakadályozta, hogy a karok fokozatos hátralendítése elfordítsa törzsét. A karok a törzshöz közel, a futás irányában történő mozgással segítették az áthaladást. A súlypont nagyobb arányú kitérését a kiemelt láb oldalán levő kar lassúbb hátralendülése okozhatta. A korrigálást a bal váll kis előrenyomásával érte el, amit a másik versenyző nem tudott megtenni.

A törzs függőleges tengelye is biztosította az egyensúlyi helyzetet. Az ellépő lábnak a gáthoz közeli kiemelése is a gyors átsiklást eredményezi.

Ha ezek után ismét megnézzük a két futó súlypontjának útját, érthetővé válik, hogy miért látható közöttük különbség. Az előbb említett okok miatt a jó technikájú versenyző talajfogása aktív volt, ami biztosította a folyamatos átgördülést. A kiemelt lábát folyamatosan a futás irányába fordította. A talajfogáskor a súlypontja már a test függőleges tengelyében látható. Biztos egyensúlyi helyzetből kezdheti meg a következő lépést.

A gyenge technikájú futó nem tudott korrigálni talajraérkezésig. Súlypontja a talajfogás mögé került, ami kitámasztást, tehát sebességcsökkenést eredményezett. Karjai még mindig elég távol a törzstől igyekeznek korrigálni az egyensúlyvesztést. Kiemelt lábát ennek következtében még nem tudta a futás irányába fordítani teljesen. Alacsonyabb súlyponti helyzetből kezdi majd a következő lépést, ami nagy energetikai többletet jelent. Tehát a gát utáni lépése még a mozgás összerendezésével, egyensúlyi helyzetének korrigálásával, a „belezökkenés" kisimításával telik el. Mindez a gátközi futás energiaraktárából használódik el.

A test függőleges tengelyétől való súlypont-eltérések is igazolják az előbb elmondottakat.

A gátfutás technikájának biomechanikai filmelemzés segítségével történő javítását reméljük hasznosan alkalmazzák példánk alapján a különböző szintű versenyzők szakvezetői, mert H. Keydel szavával: „Az atlétika legfontosabb törvénye: minden olyan mozgást, amely nem a mozgás irányában hat (gátfutásnál ez a futás iránya) az fölösleges, zavaró tényezőnek kell tekinteni, és ki kell küszöbölni." Hogy mit küszöböljünk ki, azt viszont fel is kell ismerni!

IRODALOM

1. *Kaufmann, D. A. and Piotrowski, G.:* Biomechanical analysis of intermediate and steeplechase hurdling technique. In: Paavo V. Comi (ed.) Biomechanics V—B. University Park Press. Baltimore—London—Tokyo. 1976. 181—187. old.
2. *Novák, A.:* Biomechanika Telesnych Cviceni. Statni Pedagogické Nakladelstvi. Praha. 1970.
3. *Szende, A.:* Az emberi test súlypontjának meghatározása, valamint a súlypont mozgására vonatkozó adatok kiértékelése Wang típusú számítógép Basic nyelvű programjával. Testnevelés- és sporttudományos közlemények. 1979. 213—222. old.
4. *Dr. Barton József:* Biomechanika. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
5. *Hommel, H. és Keydel, H.:* A gátvágtázás problémái. Leichtathletik. 1975/10—11.
6. *Keydel, H.:* A technika oktatása a női gátfutásban. Leichtathletik, 1974/14.

FOLYÓIRATSZEMLE

A Testnevelési Főiskola közleményei 1982/2.; 1982/3.

A Testnevelési Főiskola szerkesztő bizottságán nem múlik az, hogy ezen időszakos kiadványa behozza lemaradását az idővel szemben. Ezt bizonyítja az is, hogy módszertani lapunkban egyszerre két szám ismertetését is közölni tudjuk. Maguk a közlemények egyre korszerűbb ismereteket tartalmaznak, a szerkesztés módszeressége jól tükrözi azt a szándékot, hogy lehetőleg minél átfogóbban fésülje át szakterületünket, a sportági demokratizmus betartása mellett.

Hazánkban a felsőoktatási intézmények nappali tagozatán körülbelül 65 000 hallgató folytat tanulmányokat. Testnevelésünk problémáival, lehetőségeivel foglalkozik *Szigeti Lajos* konstruktíven, igen mélyrehatóan, tanulmányában. A történeti előzmények és az aktuális helyzet elemzése után a fejlesztés lehetőségeit is számba veszi, javaslatok és ajánlások megtételével a jelenlegi helyzet javítására is törekszik. Írását feltétlenül megfontolásra, tanulmányozásra érdemesnek találjuk, ifjúságunk jövőjével foglalkozó felelős vezetőink részére is.

Nagy György felmérést végzett a Testnevelési Főiskolán a 3. félévet elvégző nappali tanári szakos hallgatók körében, a választandó szakdolgozati témájukról, az alkalmazandó mérési, értékelési eljárásukról és az általuk olvasott szakirodalomról. Érdekes információkkal lesz gazdagabb az olvasó a cikk nyomán.

Nagy Sándor munkájában új aspektusból dolgozza fel az úszás tanulásának-tanításának kérdéskörét. Kísérletet tesz a szerző az úszás modelljének kidolgozásán keresztül — aminek megalkotásához figyelembe vette a filozófia megállapításait és felhasználta a struktúratanulás pszichológiai-pedagógiai felfogását is — az úszástanítása, tanulása modelljének megalkotásához. A rész és egész dialektikus kapcsolata az úszás tanítása alatt, a modell segítségével szemléletesebbé vált. Külön ki kell emelni a tanítási tapasztalatokból fakadó, a gyerekek kronológiai korához igazodó anyagfeldolgozási módszert, instrukciót.

Rendkívül időszerű kérdést világít meg *Beulke, Hein* „Az edzésfolyamat alapvető kibernetikai szemléletű vizsgálata" című írásában. A kibernetikai szemléltetés lényege a rendkívüli világosság és egyszerűség, amellyel bonyolult és összetett rendszerekben is könnyen azonosíthatóvá válnak a funkcionális feltételek és hibák. Az itthon tapasztalható, e témához kapcsolódó bizonytalanságokat jól feloldja az értekezés.

Az edzett és edzetlen szervezet alkalmazkodó képességét vizsgálja *Szőts Gábor* tanulmányában. Metronidazol tesztvegyület beadása után vizsgálták az ürülés jellemzőit edzett TF hallgatók és azonos korú kontrollnak tekinthető csoport viszonylatában.

A „*Tájékoztatás*" rovatban *Takács Ferenc* folytatja elemző tanulmányát „Az olimpiai mozgalom és az amatőr eszme" kérdéskörében. A szerzőtől megszokott könnyedséggel lehetünk részesei egy igen lényeges problémakör felelősségteljes gondjainak, történetének.

Kereszténvi József elméleti fejtegetést ad közre elképzeléseiről. Célja: ésszerű megoldást találni az olimpiai versenyszámok reformjához és a pontozási rendszer igazságosabbá tételéhez.

Hortobágyi Tibor irodalmi áttekintés címén rendkívül használható, magas színvonalú témafeldolgozást tesz közzé „A speciális edzés néhány biokémiai és biomechanikai jellemzője" címmel. Az alapkutatások során feltárt ismereteket — amelyek az átlagos sportszakember számára kevésbé érthetők és rögtön felhasználhatók — az edzéselmélet számára remekül összegezi, kivonatolja a gyakorlati munkához rögtön, tanácsaival, gondolataival együtt adaptálja a szerző. A bibliográfiai összeállítás is feltűnő igényességével, alaposságával.

„Az emberi test axiológiája" (sajátos típusú értékek) *Krawczyk*, Zbigniew témája. A kultúrtörténeti fejtegetés érdekes megvilágításban szemléli az emberi testet.

A „Beszámolók" rovatban érdekes ismertetést olvashatunk a X. Mozgásbiológiai Szimpozion és az 1982. márciusában, Szombathelyen megtartott II. Testnevelési Tudományos Konferencia eseményeiről.

A két közlemény kötet igen hasznos és időszerű mellékletet is tartalmaz. „Az iskolai gyógytestnevelés gyakorlatai és mozgáselemzése" probléma és feladatrendszert sok ábrával magyarázza *Csider Tibor*. A munka részletesebb elemzését lapunk gyógytestneveléssel foglalkozó rovatában közöljük.

Az 1982/3-as kötet első írása, egy sportág speciális problémáival foglalkozik. A vívók társadalmát izgató kérdések azonban — elsősorban transzferálhatóságukból fakadóan, valamint a feldolgozás methodikájának tanulmányozása, felhasználhatósága alapján — mások számára is érdekes gondolatmagvakat rejtenek.

„A sportjátékok iskolai oktatásának vizsgálata" oktatásterülettel foglalkozik a *Makszin Imre—Halmos Imre* szerzőpár. A tantervi anyag feldolgozása más-más tanítási módszert igényel. Bebizonyosodott — véleményünk szerint — hogy a labdajátékoknál a globális oktatási stratégia az eredményesebb.

Hortobágyi Tibor ismét egészen újszerű gondolatokkal lepte meg olvasóit. Hazai vizsgálatok ilyen megvilágításban, — ahogy a szerző tárgyalja az izomerőkifejtés és az izom—ideg koordináció kapcsolatát — nem dolgozták fel ezt az élettani, edzéselméleti területet. Alapvető szerkezetként a motoros egység működését, annak szabályozását vizsgálja, s a fáradás mint e koordinációt leginkább befolyásoló tényező, központi kategóriává vált. Külön ki kell emelni az írás értékeként, a gyakorlati példákkal történő demonstrálás kapcsolását az elméleti kibontakozás jobb megértése, alkalmazása érdekében.

Pandurics István egy új erőmérőasztal alkalmazásáról, működési elvéről számol be. A szerkezetet 6—10 éves korosztály felmérésére alkalmazták, de ez nem jelenti azt, hogy más évjáratúak nem használhatják.

Az óvodai tanterv mozgásanyagának, képességalakító hatásáról számol be *Lukovich Istvánné* vizsgálatainak eredményeként. Az óvodás korú gyerekek

személyiségképéhez — a testi nevelhetőség szempontjából — rendkívül sokoldalúan járul hozzá az írás. Az alkalmazott motoros próbák után kapott eredmények a testnevelő tanárok számára is tanulságosak. A munka tapasztalataiból következő ajánlások, a korszerűsítés, a fejlesztés érdekeit szolgálják, a gyerekek fejlődése, egészsége érdekében.

Általános iskolai tanulók környezetvizsgálatát végezte el *Pótzyné Keresztesi Katalin.* Az állapotvizsgálat eredményei nem hízelgőek a testnevelés és a sport számára.

Nádori László „Az idős ember és a sport" kapcsolatával foglalkozik publikációjában. A gyakorlati tevékenység folytatásához, elkezdéséhez, a kondicionáló tornák vezetéséhez, a szerző által közölt ismeretek figyelembevételére feltétlenül szükség van. Régi hiányt pótol a korosztály objektív feltételeinek közlése.

A „Tájékoztatás" rovatban *Syposs Zoltán* a vívás történetéhez szolgál újabb adatokkal. *Szabó Sándor* a moszkvai olimpia jelentőségét, helyét és szerepét taglalja a nemzetközi kapcsolatok alakulásának szempontjából. *Csajka Imre* a sárospataki iskola XVIII. századi testkulturális történetéhez járul hozzá adatokkal. *Harsányi László* a moszkvai és a montreáli olimpián részt vett atléták versenyeredményeit, életkorát, testmagasságát és testtömegét hasonlítja össze, az adatok közlésével.

Szabó S. András—Kiss Ernő „Enzimesen előkezelt, koncentrált tejfehérjekészítmény fogyasztásának tapasztalatai súlyemelőknél" címet viselő munkájukkal egy a sportolók eredményességéhez, felkészítéséhez hozzájáruló lehetőség bemutatását, a tapasztalatok nyílt közlését végzik el. A roborálás lehetőségéről hazánkban, ritkán történik említés a nyilvánosság bevonásával. *Marosi István* a „katonaidő" során bekövetkezett edzettségbeli változásokat kísérte nyomon speciálisan összeállított tesztrendszere segítségével. Megállapításai a 18—23 éves korosztály fejlettségéről, képességeiről adnak képet.

A „Beszámolók" rovatban információt, helyzetelemzést kapunk a szocialista országok sportszociológusainak együttműködési, kapcsolattartási, integratív tevékenységéről. Színvonalas szakmai beszámoló hangzik el a legutóbbi férfi Kézilabda világbajnokságon tapasztakról *Kovács László* tolla nyomán. Végül a Poznani Testnevelési Főiskolán folyó biomechanikai kutatásokról és a Magyar Testnevelési Főiskolán tapasztalt marxizmus-leninizmus tárgyak oktatási helyzetéről nyerhetünk képet.

Ismét érdemes elolvasni a TF közlemények kötetei — állapíthatjuk meg.

Dubecz József

KÖNYVISMERTETÉS

Dr. Berend Mihály (szerk.): Szabadidő könyv

(Sport, Budapest, 1983.)

Lényegesen nő a szabadidő, ugyanakkor néha gondot okoz helyes eltöltése. A tanulók jelentős része szabadidejében, főleg szabad szombaton alszik, lustálkodik, ténfereg. Nem tud vele mit kezdeni. Pedig mennyire hasznosan, egészségesen és kellemesen lehet a megnövekedett tartamú szabadidőt felhasználni. Kitűnő segítség ehhez ez a könyv.

Egy rövid ismertetésben még felsorolni sem lehet milyen színesen, sokoldalúan lehet a szabadidővel élni. Talán elég azt megemlíteni, hogy negyvenkilenc szerző ad segítséget, tanácsot a szabadidő-tevékenységhez. És többségük több fejezetet, témát is feldolgoz.

A kedvcsinálás, figyelemfelhívás a sporttal kezdődik. Az érdeklődő a következő tárgykörökről olvashat: melyik a legegészségesebb sport?, kondicionáló torna, úszás- és futásprogram kezdőknek és haladóknak, egy sportág megtalálja a helyét: karate, lovak és lovasok, égi lovasok (sárkányrepülők), vízi lovasok, szörfözők.

És folytatódik a tudományos eredményeket figyelembe vevő ismertetés, tanácsadás a következő témakörökben: természetjárás, utazás, egészség, szex, otthon — hétvégi ház — kiskert, közlekedés és végül, de nem utolsósorban játék, kedvtelés.

Széchenyi István szavaival ajánljuk a könyvet minden kartársnak, középiskolai tanulónak: „Milyen különös, hogy valamennyi cselekedetünkben bizonyos módszert alkalmazunk, de azt: hogyan éljünk, hogy a lelkünket és a testünket szoros egységben foglalkoztassuk, amelynek összhangja tehet bennünket egyedül erős emberekké, hogy mind a kettőt hogyan kell ápolni, azt olyan kevesen értik."

J. J.

ISKOLAI TESTNEVELÉS

Bibliográfia

Összeállította: Nagy Istvánné

IDEGEN NYELVŰ SZAKCIKKEK*

AUERBACK, K.

Középiskolás diákok tartós futásának vizsgálata. = Körpererziehung, 1982. 2/3. 65—71.

AUERBACH, K.—KRUG, W.
Hatékony köredzés a középiskolai testnevelés oktatásában. = Körpererziehung, 1982. 2/3. 71—92.

BALSTER, K.
Testnevelési tankönyv alkalmazhatósága a különböző iskolatípusokban. = Sportpraxis in Schule und Verein, 1982., 4., 75—76. 5., 94.

BELSAN, P.
Az általános iskolai alsó tagozatos testnevelés új felfogása. = Teorie a Praxe Telesná Vychovy, 1982. 9. 513—519.

BENDL, V.
A labdarúgás az iskolai testnevelésben. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 9. 418—420.

BIENER, S.
Állóképességi fogyatékosságok felszámolása egy iskolai tanév során. = Körpererziehung, 1982. 5. 233—237.

BOKAN, B.—MATIC, M.
A tanulók testneveléssel kapcsolatos értékítélete. = Fizicka Kultura, 1982. 2. 150—156.

BRATU, J.
Testnevelési órák tartalmának vizsgálata. = Educatie Fizica si Sport, 1982. 2. 44—48.

BROADHEAD, G.
Fogyatékos gyermekek testnevelése. = The Physical Educator, 1982. 1. 3—12.

GENDROWSKI, Z.
Az iskolai sportegyesületek jelene és jövője. = Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna, 1981. 10. 16—18.

CHRISTMANN, W.
A dobókészség javítása alsó tagozatos tanulóknál. = Körpererziehung, 1982. 6. 272—274.

CIESZKOWSKI, S.
A bővített testnevelési program, valamint a fiatalok szomatikus és fizikai fejlődése. = Kultura Fizyczna, 1982. 7—9. 16—20.

CONSTANTIN, L.—CALIMANT, T.
A motiváció ismerete és fejlesztése a testnevelésben és a sportban. = Educatie Fizica si Sport, 1982. 4. 8—17.

CSÜDÖR, G.—CSÜDÖR, M.
Ugrókötél-gyakorlat az iskolában. = Educatie Fizica si Sport, 1982. 7. 54—59.

DEDIC, J.
A tanulók ügyességének, úszni tudásának és testi felkészültségének vizsgálata prágai általános és középiskolákban. = Telesné Vychova Mladeze, 1982. 10. 440—445.

DERN, P.—FEUSTERL, R.
A tanulás és az edzés hatékonyságának növelése a rendelkezésre álló sportlétesítmények jobb kihasználásával. = Körpererziehung, 1982. 1. 26—32.

DIETRICH, J.
Az órák közötti szünet tudatos eltöltésének vizsgálata egy általános iskolában. = Sportpädagogik. 1982. 4. 11—13.

DOLZSIKOV, I.
Testnevelés óra 12—13 éves iskolások számára az úttörőtáborban. = Fizicseszkaja Kultura v Skole. 1982. 5. 25—28.

DORDEL, S.
Az iskolai különtorna mint tartásjavító torna. = Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft, (1982) 10/11. 107—126.

DRABIK, J.
Alsó tagozatos gyerekek mozgásának szimmetriája és aszimmetriája. = Kultura Fizyczna, 1982. 7—9. 9—12.

DRENKOW, E.
Az oktatás mint a tanulókat a testneveléshez és sporthoz elvezető folyamat. = Theorie und Praxis der Körperkultur, 1982. 2. 112—119.

DRENKOW, E.
Az alapvető és a lényeges meghatározás a testnevelés tantervében. = Theorie und Praxis der Körperkultur, 1982. 8. 592—597.

FADEEV, B.—PONOMARJOV, N.
A testnevelés és a sport szerepe az ifjúság szabadidejének kialakításában. = Theorie und Praxis der Körperkultur, 1982. 2. 133 135.

FARCAS, V.
Középiskolások testnevelési tanmenetének tartalmi differenciálása. = Educatie Fizica si Sport, 1982. 4. 18—23.

FRENZ, G.
Turisztika az iskolai sportkörökben. = Körpererziehung, 1982. 5. 219—221.

FRÖMEL, K.
Testnevelési órák a középiskolákban. = Theorie a Praxi Telesná Vychovy, 1982. 9. 533—539.
A gimnáziumi és a szakközépiskolai testnevelési tantervek sajátosságai. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 7. 289—292.

GLAZ, A.
Birkózás az általános iskolában. = Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna, 1981. 10. mell. 1—12.

GÖTZE, H.—TEUBNER, J.
Nevelési módszerek és eljárások alkalmazása a testnevelés oktatásában. = Theorie und Praxis der Körperkultur, 1982. 8. 606—611.

GRIEBSCH, J.—VORHÖLTER, H.
Rövidtávfutás az iskolai testnevelésben. = Körpererziehung, 1982. 6. 265—269.

GRIEBSCH, J.—RODE, J.
A dobósportok az iskolai testnevelés alapvető mozgáscsoportját jelentik. = Körpererziehung, 1982. 5. 270—272.

GUITSCH, G.
A teljesítményértékelés problémája iskolai utazásban. = Sportunterricht, 1982. 7. 97—106.

HARTWICH, H.
Atlétika oktatása az általános iskolák 1—3. osztályában. = Körpererziehung, 1982. 7. 329—332.

* A könnyebb áttekintés végett a cikkek címét csak magyar nyelven közöljük.

HAVLICEK, I.
Az általános iskolák első osztályos tanulóinak felmérése sportbeli alkalmasság céljából. = Theorie a Praxe Telesné Vychovy, 1982. 3. 141—146.

HERMANN, K.
A szertorna alapjainak elsajátítása a testnevelési órán. = Sportpraxis in Schule und Verein, 1982. 2. 27—28.

HUDOLEEVA, O.
Az órával szemben támasztott követelmények teljesítésének metodikai alapja. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 7. 14—19.

ICLOZAN, C.
A tantermi testnevelési órák hatékonyságának növelése és hatásuk a motoros képességek fejlődésére. = Educatie Fizica si Sport, 1982. 10. 8—15.

ILG, H.—SIKORA, W.
A testnevelő tanárok óra alatt használt oktatási nyelvének vizsgálata. = Theorie und Praxis der Körperkultur, 1982. 8. 611—617.

ISAACS, L.
Az alsó tagozatos testnevelés történeti bibliográfiája. = The Physical Educator, 1982. 1. 43—46.

ISRAEL, S.—PETERS, H.
A bemelegítés jelentősége a testnevelési órán. Egy sportorvosi álláspont ismertetése. = Körpererziehung, 1982. 5. 261—264.

JACKIN, V.
Többszörösen variálható univerzális tornaszerek. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 2. 35—39.

JURINOVÁ, I.—HELLER, J.
A lányok iskolai testnevelése. = Theorie a Praxe Telesná Vychovy, 1982. 4. 207—210.

KENNEDY, E.
Fegyelem a testnevelésben. = The Physical Educator, 1982. 2. 91—94.

KIERES, K.
Iskolai testkultúraprogram megvalósításának feltételei. = Kultura Fizyczna, 1982. 4—6. 7—8.

KNIESTEDT, M.
A kommunista nevelés néhány problémája és ezek jelentősége a tanulók rendszeres sportolása szempontjából. = Theorie und Praxis der Körperkultur, 1982. 2. 108—112.

KUCOPARTIJ, R.—BOBKIN, A.
Házi feladatok és önállóság a testnevelésben. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 2. 21—25.

LABUDOVÁ, J.
A gyenge testalkatúak viszonya a testneveléshez. = Telesné Vychova Mládeze, 1982. 7. 330—333.

LAURENCOVA, S.
Az úszás hatása a szakmunkástanulók általános teljesítőképességére. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 9. 414—418.

LÜTGEHARM, R.
A testnevelés-oktatás hatékonyabbá tétele kiegészítő feladatokkal. = Turnen und Sport, 1982. 2. 34—35.

MAJERSKY, O.
Az iskolai tornatermi oktatás értékelése. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 7. 319—325. 8. 353—356.

M[a]cLENAGHAN, B.
Testi fogyatékos gyermekek testnevelésének problémái. = The Physical Educator, 1982. 1. 2.

MESIAR, A.
Az iskola szerepe a tehetséges fiatalok nevelésében. = Tréner, 1982. 4. 245—247.

MICHALKO, I.
A világnézeti nevelés tapasztalatai az általános iskolai testnevelésben. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 9. 390—394.

MINNER, S.—KNUSTON, R.
A fogyatékos tanuló a testnevelésben. = The Physical Educator, 1982. 1. 13—15.

NÁDVORNIK, Z.
A középiskolai tanulóifjúság testnevelése és sportja. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 7. 326—330.

NIKITIN, V.
Az iskolások mozgáskészségének értékelése. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 7. 19—22.

NIKOLAEVA, L.
Reális lehetőségek a tanulók aktivitásának biztosítására. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 2. 15—19.

OPREA, A.
A tanár—tanuló kapcsolat javításának lehetősége az iskolai testnevelésben és sportban. = Educatie Fizica si Sport, 1982. 5. 17—24.

OSINSKI, W.
A testnevelés legújabb irányzatai és korszerűsítési javaslatok. = Kultura Fizyczna, 1982. 1—3. 11—15.

PANGRAZI, R.—DARST, P.
Testnevelési tanterv kizárólag felső tagozatosoknak. = The Physical Educator, 1982. 2. 71—77.

PARIZKOVA, J.
A testnevelés jelentősége a kövér gyermekek és fiatalok gyógyításában. = Liikunta ja Tiede, 1981. 6. 234—239.

PERNICOVÁ, H.
Értékelés és osztályozás a testnevelésben. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 9. 408—413.

PERNICOVA, H.
Időszerű ismeretek az általános iskolai testnevelés új értelmezésének gyakorlatáról. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 6. 250—259.

PETERSEN, U.—SCHMIDT, W.
Sportolási lehetőségek az iskolában. = Sportpädagogik, 1982. 4. 14—21.

PETROVIC, J.
Iskolai és társadalmi szervezetek a testnevelési kultúráért. = Fizicka Kultura, 1982. 1. 85—86.

POENARU, R.
A testnevelés oktatási céljainak didaktikai és taxonómiai tökéletesítése. = Educatie Fizica si Sport, 1982. 3. 55—58.

RAMSBY, C.—REUSCHLEIN, S.
Kooperatív nevelés felső tagozatosok testnevelésében. = The Physical Educator, 1982. 2. 83—85.

ROSTOCK, J.
A sportbeli képességek iskolai sportban való kibontakoztatása koordinációelméleti szempontból. = Theorie und Praxis der Körperkultur, 1982. 8. 626—630.

SCARLAT, E.
Röplabdaoktatás az általános iskolák testnevelési tantervében. = Educatie Fizica si Sport, 1982. 2. 5—32.

SCHMERBITZ, H.—WITTEBORG, J.
Aktív pihenés az órák közötti szünetben a tornaterem kihasználásával. = Sportpädagogik, 1982. 4. 47—51.

SCHMIDT, W.
A testnevelés lehetőségei az iskolai karneválra való felkészülés során. = Sportpädagogik, 1982. 4. 26—32.

SITIKOVA, G.
A testnevelés óra általános és mozgásra fordított részének időbeosztása. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 5. 11—14.
STAFFORD, E.
A középiskolás tanulók lélektani jegyeinek figyelembevétele az oktatás során. = The Physical Educator, 1982. 1. 38—43.
STEINBACH, G.
Az iskolai külön testnevelés felépítésének tapasztalatai Halléban. = Körpereziehung, 1982. 6. 283—289.
A testnevelés oktatásának programja az egészségi állapotuk miatt gyógytestnevelési csoportokba sorolt IV—VI. osztályos tanulók számára. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 4. 29—31.
Testnevelési tanterv a középiskola első és második osztályai számára. = Telesná Vychova Mládeze, 1982. 7. 292—308.
THIESS, G.
A tantervi variánsok kísérleti kipróbálásának lehetőségei. = Theorie und Praxis der Körperkultur, 1982. 8. 597—600.
VOGT, M.
A testnevelő tanár ellenőrző munkája tornaórán. = Körpererziehung, 1982. 1. 7—12.
ZAV'JALOV, L.
Az elméleti testnevelési anyag tervezése. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 8. 17—21.
ZINCSENKO, V.
A testnevelési házi feladatok tapasztalatai. = Fizicseszkaja Kultura v Skole, 1982. 3. 21—26.
ZSEKOV, C.—KODZSABÁSEV, I.
A testnevelés-oktatás hatékonyságának és minőségének növelése szemléltető eszközökkel. = Vöproszi na Fizicseszkata Kultura, 1982. 2. 104—111.

(Folytatjuk)

Kedves Kollégák!

A testnevelés tanítása 1982/6. számában megjelent Dr. Veres Istvánné „Egyéni értékelőlap című írása és az értékelőlap mintapéldánya. A cikkben közöltük, hogy az értékelőlapot sokszorosítják, és az érdeklődőknek elküldik.

Felhívjuk Kollégáink figyelmét, hogy az Egyéni értékelőlap a következő címen rendelhető meg:

2330 Dunaharaszti TEXGRÁF

A nyomtatvány száma: **83.180**

SPORT ÉS NYELV

A helyszíni közvetítés nyelve III. — A rádiós közvetítés —

A rádiós közvetítés abban különbözik alapvetően az írott tudósítástól, hogy élőszóban, az eseményekkel szinkronban mondott beszéd, melynek legfeljebb egyes kis részleteit, elemeit lehet előre átgondolni, esetleg le is írni. A hallgató éppúgy nem látja az eredeti eseményt, mint az újságolvasó. Ez a lényeges különbség, és ez a lényeges hasonlóság alapvetően meghatározza a rádiós közvetítés stílusát.

E műfaj múltja csak néhány évtizedre tekint vissza. Legnagyobb alakja Pluhár István (az idősebbek talán még emlékeznek nagyszerű közvetítéseire például a berlini olimpiáról, Csík Ferenc győzelméről) és Szepesi György, aki politikai kommentátorként is nagyszerű volt. Pluhár jellegzetessége inkább az irodalmi-szónoki igényű beszéd, Szepesié a mindenkit magával ragadó riporteri lendület. (E megállapítás azonban nem azt jelenti, hogy Pluhár nem tudott hangulatot teremteni, magával ragadni a hallgatót, vagy hogy Szepesi György beszéde ne lenne nagyon is igényes.)

A rádiós közvetítés a hallgató üdvözlésével kezdődik, ezután jöhet — az újságíráshoz hasonlóan — a helyszín, a kommentált esemény bemutatása, majd a verseny krónikája, az értékelés, az eredmények összesítése stb. A résztvevők bemutatása, az értékelés, az érdekeltek megszólaltatása lehet, sőt gyakori is az események közben. A hallgató nem látja a küzdelmet, csak a riportertől értesül arról, hogy éppen mi is történik a versenyen. És ha ott éppen üresjárat van, pár percig nem történik semmi, a riporter nem hallgathat, beszélnie kell. Az újságíró ilyenkor továbbugrik a következő eseményre, a riporter az előbb említettek közbeiktatásával tudja kitölteni, végig érdekessé tenni a közvetítést.

A riporternek tehát a szinkron beszéd során minden fontosról tájékoztatni kell a hallgatót. A sokfelé figyelés közben nincs lehetősége

mondandóját újrafogalmazni, legfeljebb utólag, szóban korrigálhat. Ezért e rendkívüli beszédkészséget igénylő feladat közben a mondatok többé-kevésbé széttöredeznek, gyakran hiányossá, szaggatottá válnak. A beszéd szerkezetileg sem lehet annyira felépített, arányos, mint az írott tudósítás. Sok az ismétlés a hangsúlyozás miatt, vagy mert a riporter megakadt gondolatmenetében, beszédében. Újra- és újrakezd mondatokat, gondolatokat, az újságírói, publicisztikai klisék, megszokott szavak, kifejezések mellett szívesen alkalmaz indulatszavakat, gyakran tart rövidebb szüneteket. Ám ha ezek a jelenségek, hibák nem gyakoriak, a közvetítés stílusa nem lesz bántó. Ugyanakkor a hangsúlyozásával, a hangszínével, a beszéde gyorsaságával, az úgynevezett mondatfonetikai eszközökkel sok olyat ki tud egyszerűen fejezni, amit az újságíró sokszor csak bonyolult mondatfüzérekkel képes.

A riporternek is állást kell foglalnia, értékelnie kell, be kell mutatni a szereplőket, pontosan közölni az eredményeket. S még valami: a hallgatót — ha az nem is látja az eseményt — még a legkisebb tévedéssel sem szabad becsapni. Ha a riporter valaminek a megítélésében téved — ez persze előfordulhat, elsősorban a szinkron beszéd miatt — és rájön tévedésére, azonnal javítania kell. A hallgató nem a tévedhetetlen, hanem a hibát is kijavító tudósítónak hisz.

Andor György

INHALT

Molnár Anna: Das „gefundene" Rhythmusgefühl 97

Szentgyörgyi Zoltán: Das Regelgepräge der Anforderungen und das Anforderungengepräge der Regel 106

Herlicska Károly: Fehlerberichtigung beim Flopphochsprung 109

Zsakay Kálmán: Die Kreativität in der Körpererziehung 111

Somorjai László: Reportage mit Imre Kelemen 117

Tóth Lajos: Eines der Kennzeichen der Standfähigkeit der Jungen in der Mittelschule 119

Csábrák János—Gosztolya József: Dreidimensionale biomechanische Filmanalyse beim Hürdenlauf im Interesse der Aufrechterhaltung der Gleichgewichtslage in der Phase des Anhalts und des Fluges 122

Rundschau 124

Buchbesprechung 125

Sport und Sprache 128

СОДЕРЖАНИЕ

А. Молнар: „Найденное" чувство к ритму 97

З. Сэнтдьёрди: Правило-видный характер требований и требновидный характер правила 106

К. Гэрличка: Исправление ошибок при прыжке в высоту у типа „Флоп" 109

К. Жакаи: Креативность при физкультуре 111

Л. Шоморяи: Репортаж с Имре Келемен 117

Й. Чабрак—Й. Гостоя: Анализ борьерному бегу с помощью трех-измеренного биомеханического фильма ради сохранения баланса при фазе опора и лета 122

Обзор журналов 124

Рецензия на книги 125

Спорт и язык 128

5,50 Ft INDEX: 25825

Boros Jenő felvétele